

Elterliche Erziehung in Befragung und Experiment

Überprüfung eines zweidimensionalen
Konzepts der elterlichen Bekräftigung

INAUGURAL-DISSERTATION
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Naturwissenschaften
(Dr. rer. nat.)
am Fachbereich für Psychologie
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

Vorgelegt von
Alga Stapf
aus Brannenburg/Inn

Marburg/Lahn 1973



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Elterliche Erziehung in Befragung und Experiment

Überprüfung eines zweidimensionalen
Konzepts der elterlichen Bekräftigung

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Naturwissenschaften

(Dr. rer. nat.)

am Fachbereich für Psychologie
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

Vorgelegt von

Alga Stapf

aus Brannenburg/Inn

Marburg/Lahn 1973

Vom Fachbereich für Psychologie der
Philipps-Universität Marburg/Lahn als

Dissertation angenommen am 14.6.1973
Tag der mündlichen Prüfung am 27.6.1973
Berichterstatter: Prof. Dr. Theo Herrmann
Mitberichterstatter: Prof. Dr. K.H. Stäcker

Für die hilfreiche Unterstützung und Beratung bei der Durchführung dieser Arbeit danke ich meinem verehrten Lehrer, Herrn Professor Dr. Theo Herrmann, sowie Herrn Dipl.-Psych. Werner Deutsch, Herrn cand. rer. nat. Florian Schaefer und Frau Franziska Schultze-Naumburg insbesondere für ihre Hilfe und Mitarbeit bei den experimentellen Versuchen. Auch Herrn Dipl.-Psych. Erwin Grüner spreche ich hiermit meinen Dank für die Beschaffung der Rechenprogramme und für die Durchführung der Rechenarbeiten an der Zentralen Rechenanlage der Philipps-Universität Marburg aus.



Inhalt

Einführung	V
1. Zur Theorie der elterlichen Sozialisierung	1
1.1 Die kindliche Sozialisierung als Forschungsgegenstand	1
1.1.1 Begriffsbestimmung und Einflüsse verschiedener Forschungsrichtungen	1
1.1.2 Zur Sozialisierung in der Familie	19
1.2 Zum Problem von Attitüde und Verhalten im Rahmen der elterlichen Sozialisierung	26
1.2.1 Einige Überlegungen zum Konstrukt "Attitüde"	26
1.2.2 Elterliche Erziehungsattitüde versus elterliches Erziehungsverhalten	31
1.3 Darstellung verschiedener Konzepte elterlicher Erziehung	37
1.3.1 Einige Bemerkungen zum Stand der Theoriebildung in der Sozialisierungsforschung	37
1.3.2 Empirisch gewonnene Ex-post-Konzepte mütterlicher Erziehungsattitüden	43
1.3.3 Empirisch gewonnene Ex-post-Konzepte mütterlichen Verhaltens	45
1.3.4 Empirisch gewonnene Konzepte des von Kindern perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens	49
1.3.5 Apriori-Konzepte elterlicher Erziehungsattitüden und elterlichen Erziehungsverhaltens	52
1.3.6 Ein Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung	61
1.4 Fragestellung der Untersuchung	68
1.4.1 Theoretische Eingrenzung und Bestimmung der zu untersuchenden Fragen	68
1.4.2 Schematische Darstellung des konkreten Untersuchungsplanes	70
2. Methoden zur Untersuchung des elterlichen Bekräftigungsverhaltens	72
2.1 Die Marburger Skalen zur Erfassung von elterlicher Strenge und elterlicher Unterstützung	72
2.1.1 Zur Operationalisierung von elterlicher Strenge und elterlicher Unterstützung	72

II

2.1.2	Zur Konstruktion der Skalen	75
2.1.2.1	Vorbemerkungen	75
2.1.2.2	Konstruktion und Selektion der Skalen-Items	76
2.1.2.3	Überprüfung verschiedener klassischer Skalenmerkmale	78
2.2	Zur Verhaltensbeobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen	82
2.2.1	Allgemeine Überlegungen zur Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung	82
2.2.2	Darstellung der Interaktionssituationen und des Beobachtungsverfahrens	99
2.3	Darstellung der Versuchspersonenstichprobe	117
2.3.1	Zur Selektion der mit den Erziehungsstil-Skalen befragten Eltern-und Kinderstichproben	117
2.3.2	Selektion und Beschreibung der für die Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktion gewonnenen Stichprobe (Laborstichprobe)	119
2.4	Versuchsdurchführung	125
2.4.1	Erhebung der elterlichen Strenge und Unterstützung mit Hilfe der Erziehungsstil-Skalen bei Müttern und Söhnen	125
2.4.2	Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktion im Labor	125
2.4.2.1	Allgemeine Bedingungen	125
2.4.2.2	Spezielle Durchführung	127
2.5	Empirische Erwartungen	142
3.	Ergebnisse	145
3.1	Vorbemerkungen	145
3.1.1	Zur Vergleichbarkeit der beiden Mütter- bzw. Söhnestichproben	145
3.1.2	Einige Angaben zu den mit den Fragebogen-skalen erhobenen Daten bei Eltern und Kindern	148
3.2	Ergebnisse der unter wenig restringierten Bedingungen durchgeführten Beobachtungssituationen	151

3.2.1	Trennung der Mütter in strenge und unterstützende aufgrund ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens	153
3.2.2	Untersuchung der Unterschiede zwischen strengen und unterstützenden Müttern bezüglich ihres im Labor gezeigten Verhaltens	159
3.2.3	Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den beiden Operationalisierungen: Fragebogendaten und Daten der Verhaltensbeobachtung	160
3.3	Ergebnisse der unter stark restringierten Versuchsbedingungen durchgeführten Experimente	162
3.3.1	Ergebnisse der Tracking- und der Längenschätzungsaufgabe	163
3.3.2	Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen, unter verschiedenen stark restringierten Versuchsbedingungen gewonnenen mütterlichen Verhaltensdaten	164
3.4	Zusatzauswertung der Daten unter Berücksichtigung des zugegebenen mütterlichen Bekräftigungsverhaltens	166
3.4.1	Umgruppierung der Laborstichprobe anhand der zugegebenen Erziehungsstil-Skalenwerte	167
3.4.2	Empirische Erwartungen	168
3.4.3	Trennung der als streng bzw. unterstützend definierten Mütter anhand ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens	169
3.4.4	Untersuchung der Unterschiede im Laborverhalten zwischen strengen und unterstützenden Müttern	172
3.4.5	Überprüfung des Zusammenhanges zwischen Fragebogendaten und im Labor gewonnenen Verhaltensdaten	173
3.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	175
4.	Diskussion	179
4.1	Erörterung der vorliegenden Befunde	179
4.2	Weiterführende Überlegungen zum zweidimensionalen Konzept der elterlichen Bekräftigung	182
5.	Literatur	190

6.	Anhang	213
6.1	Instruktion und Endform der Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung bei Müttern und Vätern (perzipierte Bekräftigung)	213
6.2	Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung bei Müttern (zugegebene Bekräftigung)	218
6.3	Beispiele mütterlicher Verhaltensweisen für die einzelnen Kategorien des Beobachtungssystems	221
6.4	Angaben zu der bei der Laboruntersuchung verwendeten Mütter-Stichprobe	222
6.5	Skizze des Versuchsraumes	223
6.6	Rohwerte-Verteilungen für die perzipierte mütterliche Strenge und Unterstützung bei N=41 Jungen	224
6.7	Beispiele für die geometrisch-optischen Täuschungen	225

Einführung

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur empirischen Überprüfung eines neuentwickelten Konzepts des elterlichen Erziehungsverhaltens zu leisten. Es handelt sich dabei um ein Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung, deren Komponenten als elterliche Strenge und Unterstützung gekennzeichnet werden können (vgl. K.H. Stapf et al. 1972).

Wenn man eine neue Theorie, ein Modell bzw. Konzept vorstellt, sollte man wohl das theoretische Bezugssystem, in dem diese neue theoretische Konzeption steht, abstecken und erörtern. Die elterliche Erziehung ist - wie allgemein anerkannt wird - ein bedeutsamer Teil dessen, was man als "Sozialisierung" bezeichnet. Somit scheint es angebracht, diesen Sozialisierungsprozeß begrifflich zu bestimmen und die auf seine Untersuchung einwirkenden Einflüsse verschiedenster Forschungsrichtungen kurz darzustellen. Da wir uns auf die kindliche Sozialisation durch die Eltern, speziell die Mutter, innerhalb des großen Bereichs der Sozialisierung beschränken, sollen zunächst einige theoretische Probleme, die die familiäre Sozialisation betreffen, diskutiert werden.

Wie schon der Titel der Arbeit sagt, will das von uns untersuchte Konzept elterliches Erziehungsverhalten erfassen. Lange Zeit war es bei der Untersuchung der elterlichen Erziehung üblich, vor allem elterliche Erziehungsattitüden zu bestimmen und Dimensionen bzw. Komponenten dieser elterlichen Erziehungsattitüden zu beschreiben. Da wir hier ein prinzipielles theoretisches und meßmethodisches Problem sehen, werden wir auf die Unterscheidung von Erziehungsverhalten und Erziehungsattitüde besonders eingehen und begründen, warum es unserer Meinung nach angemessen ist, mehr als bisher auch vom Erziehungsverhalten und dessen Erfassung auszugehen.

Um eine systematische Einordnung unseres Konzepts und die Bestimmung seines Geltungsbereichs zu ermöglichen, sollen

einige andere in der Literatur auffindbare Modelle zur elterlichen Erziehung exemplarisch dargestellt werden.

Eine Zusammenfassung der auf diesem Forschungsgebiet üblichen Vorgehensweisen bei der Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehung soll den Unterschied zwischen dieser Art der Modellkonstruktion und der bei der Erstellung des Zweikomponenten-Konzepts der elterlichen Bekräftigung verwendeten Überlegungen deutlich machen.

An die Darstellung dieses neuen Konzepts schließt sich die Problemstellung an, die im Sinne einer Teilüberprüfung des Konzepts vor allem die Frage behandelt, ob sich die postulierten Komponenten des elterlichen Bekräftigungsverhaltens, Strenge und Unterstützung, im beobachtbaren elterlichen Erziehungsverhalten nachweisen lassen und sich somit als echte "Verhaltensbegriffe" (nicht Attitüden) erweisen. Zu diesem Zweck wurde auf die Methode der Verhaltensbeobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen im Labor zurückgegriffen; daher soll auf das Problem der Verhaltensbeobachtung näher eingegangen werden.

Zur Operationalisierung der beiden Bekräftigungskomponenten wurden in früheren Arbeiten mit Hilfe des Rasch'schen Testmodells zwei Skalen entwickelt (die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils, Herrmann, Stapf und Krohne 1971), die elterliche Strenge und Unterstützung erfassen sollen. Über die wichtigsten Schritte der Skalenkonstruktion soll berichtet werden, da sich u.a. durch den Vergleich von beobachtetem Interaktionsverhalten der Mütter mit den entsprechenden Skalenwerten der Söhne bedeutsame Aufschlüsse über die Tragfähigkeit der Skalen ergeben.

Nach der Darstellung der Methode und der Versuchsdurchführung werden die Ergebnisse einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, inwieweit das Zweikomponenten-Konzept zur Erfassung elterlichen Bekräftigungsverhaltens geeignet ist.

Die abschließende Diskussion wird noch einmal kritisch zu dem überprüften Konzept Stellung nehmen und mögliche Erweiterungen und weiterführende Untersuchungen erörtern.

1. Zur Theorie der elterlichen Sozialisierung
- 1.1 Die kindliche Sozialisierung als Forschungs-
gegenstand
- 1.1.1 Begriffsbestimmung und Einflüsse verschiedener
Forschungsrichtungen

Das starke Interesse, das gerade in neuerer Zeit wieder der Untersuchung der kindlichen Umwelt und deren auf das Verhalten und die Entwicklung des Kindes einwirkenden Einflüsse entgegengebracht wird, ist unter anderem in der Annahme begründet, daß das spätere Verhalten, die Merkmale der Persönlichkeit eines Menschen, in starkem Maße durch seine frühkindlichen Erfahrungen mitbestimmt werden (vgl. Moss 1970).

Diese frühkindlichen Erfahrungen sind eingebettet in den Prozeß, den man als "Sozialisierung" bezeichnet. Die enge Beziehung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisierung spiegelt sich auch in den meisten Lehrbüchern zur Persönlichkeitstheorie wider, wo häufig ein ausführliches Kapitel dem Thema "Sozialisierung" gewidmet ist.

Dager (1967²) bezeichnet die Sozialisierung sogar als das Zwillingsproblem der Persönlichkeitsforschung, "... the twin problem of personality, socialization." (S. 740).

Der Begriff "Sozialisierung" und das dazugehörige Verb "sozialisieren", die in der Umgangssprache schon lange verwendet wurden, ehe sie von Soziologen, Psychologen und Anthropologen als Fachtermini gebraucht wurden, tauchen ab 1895 häufiger in der soziologischen Fachliteratur auf (vgl. Simmel 1895); in der psychologischen Forschung rückt die Sozialisierung erst um 1930 in den Mittelpunkt des Interesses, wobei sich vor allem Entwicklungspsychologen und Sozialpsychologen (Baldwin, Cooley, Dewey) mit Fragen der Sozialisierung beschäftigten (vgl. Clausen 1968, S. 31).

Der Terminus "Sozialisierung" (im gleichen Sinne verwenden wir den Terminus "Sozialisation") hat schon eine Reihe von Definitionen erfahren, die jedoch im allgemeinen alle

recht ähnlich sind. Wir wollen - einigermaßen willkürlich - die Definition von Dager (1967²) herausgreifen, die stellvertretend für die von sehr vielen Autoren verwendete Definition des Begriffes "Sozialisierung" stehen soll. Dager (1967², S. 743) definiert "Sozialisierung" wie folgt:

"Socialization can be defined with relative ease, and with consensus of opinion, as that process by which the infant learns the ways of a given social grouping and is "molded" into an effective participant of that group".

Um die Ähnlichkeit, aber auch eventuelle subtile Unterschiede in der Akzentuierung dessen, was Sozialisierung bedeuten soll, besser darstellen zu können, wollen wir noch die Definition von Zigler und Child (1968², S. 468) zitieren: Sozialisierung ist für diese Autoren "... the whole process by which an individual develops, through transaction with other people, his specific patterns of socially relevant behavior and experience". Einige Autoren betonen demnach sehr stark das Moment des Lernens in ihrer Definition, sie setzen den Begriff "Sozialisierung" sogar gleich mit "social learning" (vgl. Goslin 1969, S. 2), andere rücken ihn in die Nähe eines Entwicklungsbegriffes, während andere Autoren wiederum den Sozialisierungsprozeß als Enkulturation, als Prozeß der Vermittlung und Internalisation kultureller und gesellschaftlicher Werte hervorheben (vgl. Wurzbacher, 1963; LeVine 1969).

Die trotz großer Ähnlichkeit auftretenden Unterschiede in den Definitionen lassen sich oft leicht auf das jeweilige Forschungsgebiet und die Fachrichtung eines Autors zurückführen, innerhalb derer er sich mit dem Problem der Sozialisierung beschäftigt.

Die folgenden Fachrichtungen sind wohl für die Untersuchung der kindlichen Sozialisation als besonders bedeutsam anzusehen: 1. Kulturanthropologie, 2. Psychoanalyse, 3. Soziologie und 4. Empirische Psychologie.

Ihr Einfluß auf die Sozialisierungsforschung soll daher kurz dargestellt werden.

ad 1. Kulturanthropologie

Die Kulturanthropologie anglo-amerikanischer Tradition, die sich traditionellerweise mit den verschiedenen Kulturen als Ganzes befaßt, hat insofern einen entscheidenden Einfluß auf die Sozialisierungsforschung, als sie den Zusammenhang von Kultur und Persönlichkeitsentwicklung betont und also zeigt, daß die Kindererziehung von der jeweiligen Kultur abhängt und beeinflußt wird. So schreibt Dager (1967², S.741): "Contributions of anthropologists to the understanding of personality and its relation to culture and social structure cannot be overestimated. It is from them that we became aware of cultural transmission via the socialization process and more recently of the interdependence that exists between personalities and social structure."

Einige bedeutende Forscher, die sich mit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in seiner Kultur befaßten, waren Margaret Mead, Ruth Benedict, E. Sapir und B. Malinowski. Einen wichtigen Beitrag leistete vor allem auch Hohn Whiting mit seinem Buch "Becoming a Kwoma" (1941), der die Entwicklung eines Kwoma mit Hilfe der Lerntheorie erklären will und gleichzeitig eine Theorie des Sozialisierungsprozesses zu liefern versucht. Eine Übersicht über die Verschiedenartigkeit (bzw. Gleichheit) des Sozialisierungsvorganges bei verschiedenen Kulturen und Gesellschaften geben Whiting und Child (1953) in ihrem berühmten Buch: "Child Training and Personality".

Gerade durch die anthropologische Forschung wurden die Bedeutung des Sozialisierungsprozesses für die Persönlichkeitsentwicklung sowie der Einfluß kultureller und gesellschaftlicher Faktoren auf das menschliche Verhalten erkannt. Das Sozialisierungsverhalten der jeweiligen Sozialisationsagenten (meist Eltern oder andere Verwandte) wurde von den Anthropologen zumeist mit Hilfe der direkten Beobachtung von Erziehungspraktiken erfaßt, wobei es oft möglich war, innerhalb von relativ kleinen, überschaubaren Gemeinschaften

einen Überblick über die Gesamtheit des möglichen Sozialisierungsverhaltens zu gewinnen. Der Sozialisierungsprozeß wird in den meisten anthropologischen Arbeiten eng auf eine bestimmte Kultur bezogen, deren Werte und Normen die Sozialisationsagenten bewußt oder unbewußt dem zu sozialisierenden Individuum (Kind) übermitteln. So wird der Sozialisationsvorgang oft als Prozeß der "Enkulturation" gesehen, wie auch die beiden Termini "Sozialisierung" und "Enkulturation" häufig von Anthropologen als wechselseitig austauschbare Begriffe verwendet werden. (Vgl. u. a. zu Vorstehendem Wurzbacher 1963, Clausen 1968, S. 47.)

ad 2. Psychoanalyse

Einen unbestreitbar starken und nachhaltigen Einfluß übte die Psychoanalyse auf die Beschäftigung mit Problemen der Sozialisierung aus. Es war Sigmund Freud, der alle, die sich mit dem menschlichen Verhalten und der Entwicklung der Persönlichkeit beschäftigen, darauf hinwies, wie entscheidend die frühkindlichen Erfahrungen und Erlebnisse für die spätere Persönlichkeit eines Menschen sind. Freud war es auch, der als erster betonte, als wie bedeutsam sich die Beziehungen - vor allem affektiver und emotionaler Art - zwischen Eltern und Kind für die Entwicklung des Kindes und seiner Persönlichkeit darstellen. Das Eltern-Kind-Verhältnis - und vor allem seine affektive und emotionale Beschaffenheit, wie Wärme, Liebe, Permissivität, Zurückweisung und Feindseligkeit, - rückte somit in den Mittelpunkt der Erforschung des menschlichen Sozialisierungsprozesses. Die Unterschiede zwischen Familien und die Verschiedenartigkeit der Eltern-Kind-Beziehungen gelten in der psychoanalytischen Denktradition als Hauptquelle für die zwischen Menschen auftretenden Persönlichkeitsunterschiede (s. u.a. Rapaport 1959).

Aus den Thesen und Konzepten Freuds - wie etwa dem Konzept der frühkindlichen Sexualität, dem Ödipuskomplex bzw. dem Kastrationskomplex - wurden aus den bei Freud teilweise

recht vagen Formulierungen zumeist von Psychologen Hypothesen entwickelt, die sich in zahlreichen Untersuchungen der Eltern-Kind-Beziehungen und des Einflusses elterlichen Verhaltens und elterlicher Attitüden auf die kindliche Persönlichkeit wiederfinden. So bedeutsam Freud und die Psychoanalyse als Auslöser für eine weitverbreitete neue Betrachtung des Sozialisierungsvorganges auch waren, seine Überlegungen führten die Sozialisierungsforschung auch auf manche Irrwege. So schreibt DANZINGER (1970, S. 4): "The Freudian bias in socialization research has been the most obvious. In the first place it has manifested itself in an unproductive concern with infant care practices like weaning and toilet training which have repeatedly been shown to have no significant or consistent relationship to personality development. However, it is unfair to blame Freud for this perversion of his ideas, for he made it quite clear that techniques of child training were merely means serving emotional goals, and that it was the latter which were important variables." Es zeigt sich ja tatsächlich, daß trotz aller Bemühungen der Forscher die Art des Stillens und Abstillens, des Wickelns und der Reinlichkeitserziehung keinen unmittelbaren Verursachungszusammenhang mit der Entwicklung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale ergeben.

Es mögen aber auch vor allem die Mehrdeutigkeit und fehlende Präzision der Begriffsbestimmungen sowie die mangelnde, für eine experimentelle Überprüfung notwendige theoretische Klarheit sein, die zu diesen Irrwegen führten. So begründen Zigler und Child (1968², S. 452 ff.) den abnehmenden Einfluß der Psychoanalyse auf die Sozialisierungsforschung folgendermaßen: "1. The Freudian system has never been developed to the point where it meets the minimal requirements of theory construction allowing for the generation of clearly testable propositions (Jenness 1962; Rapaport 1959; Zigler 1963). 2. Psychoanalytic thought does not deal adequately with a variety of rational and social behaviors that are of central importance to man's socialization and it is thus a very incomplete approach (Frenkel-Brunswick 1954; Zigler 1963)."

Trotz dieser Kritik behält das Werk von Freud seine hervorragende Bedeutung für die Sozialisierungsforschung, indem es den Anstoß gab für eine spezifische Betrachtung des menschlichen Sozialisierungsprozesses, nämlich der Einflüsse von Eltern und Familie auf diesen Prozeß, der die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen in so außerordentlichem Maße bestimmt.

ad 3. Soziologie

Die Soziologie, deren Forschungsgegenstand zunächst nicht das Individuum ist, sondern vielmehr die Gesellschaft, bestimmte Institutionen, Gruppen, deren Strukturen und Prozesse sie untersucht, hat einige wichtige Aspekte zur Untersuchung des Sozialisierungsprozesses beigetragen. Der bedeutsamste Beitrag ist wohl die Betrachtung des Sozialisierungsvorganges als Interaktionsprozeß, wobei diese soziale Interaktion zwischen Sozialisierungsagenten (Eltern, Lehrer u.a.m.) und dem zu sozialisierenden Individuum (Kind) gerade in neuerer Zeit häufig im Sinne gegenseitiger und nicht nur einseitiger Einwirkungen der jeweiligen Interaktionspartner betont wird (vgl. Bell 1968). Ebenso einflußreich gerade auf die Erarbeitung von Sozialisierungstheorien erweist sich die Verwendung des Konzepts der "sozialen Rolle" (vgl. u.a. Erhardt, K.-J., Frey, H.-P., Langenheder, W., Schlottmann, U. und H.-J. Seel 1972). Hier werden Sozialisierungsagent und zu sozialisierendes Individuum zu Trägern von ganz bestimmten, klar definierten Rollen; der Sozialisierungsprozeß wird zum Rollentraining und zum Lernen von Rollenerwartungen. So schreibt Parsons (1965², S. 207 ff.), der zur Erfassung des Sozialisierungsvorganges u.a. sowohl Begriffe wie "Lernprozesse" als auch "Interaktion" und "Rollensystem" verwendet und einen starken Einfluß auf nachfolgende Überlegungen zum Thema Sozialisierung ausübt. "... that the term (socialization) is here used in a broader sense than the current one to designate the learning of any orientations of the functional significance to the operation of a system of complementary role-expectations."

Bei dieser Betrachtungsweise der Sozialisation als Lernen von Rollen und Rollenerwartungen ist es nur folgerichtig, diesen Prozeß nicht auf die kindliche Sozialisation zu beschränken, sondern die Sozialisierung als einen praktisch nie endenden Vorgang (vgl. Herrmann 1969, S. 348 ff.) zu betrachten; so sprechen denn Soziologen auch von der Sozialisierung von Jugendlichen und Erwachsenen, etwa als Sozialisierung im Beruf usf.

Die Beschäftigung der Soziologie mit dem Problem der "sozialen Kontrolle" (social control), deren Aufgabe die Erhaltung der Stabilität der Interaktionen in einem sozialen System darstellt, führte dazu, auch im Sozialisierungsprozeß diesen Gesichtspunkt der "sozialen Kontrolle" miteinzubringen, die Stendenbach (1963, S. 231) als "all jene Interaktionsprozesse" verstanden haben will, "die, beabsichtigt oder nicht beabsichtigt, innerhalb eines Toleranzbereichs eine Konformität des Verhaltens aller Beteiligten bewirken, oder anders formuliert, diejenigen Prozesse, die das Gleichgewicht in der Gruppe und ihre innere Stabilität regulieren". Da die soziale Kontrolle in der Ausübung sozialer Sanktionen gegenüber dem Verhalten des einzelnen besteht, sieht Stendenbach keinen fundamentalen Unterschied zwischen den Vorgängen der Sozialisierung und der sozialen Kontrolle. "Beide sind derart eng miteinander verwoben", schreibt der Autor (S. 230) "daß sie bestenfalls zwei Aspekte ein und desselben sozialen Interaktionsprozesses darstellen, durch den die Individuen zur Konformität mit den Normen eines Interaktionssystems ... gebracht werden."

Eng verbunden mit dem Problem der sozialen Kontrolle und der durch die Sozialisierung zu erreichenden Verhaltenskonformität ist die von Soziologen häufig aufgeworfene Frage nach der Übernahme von Wertorientierungen, Einstellungen und Haltungen, die sich bezüglich der Sozialisierung speziell auf die Art und Weise der Kindererziehung beziehen. Nicht zuletzt ist wichtig, daß gerade von der Soziologie Anregungen ausgehen, die Sozialisierungsvorgänge in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen der Sozialisationsagenten (der Familie) sowie von Fragen der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und anders definierten Sozialgruppen zu untersuchen.

ad 4. Empirische Psychologie

Im Vergleich mit den zuvor genannten Fachrichtungen ist die Psychologie wohl diejenige, die sich am intensivsten mit der empirischen Untersuchung von Komponenten des konkreten Sozialisierungsvorganges befaßt. Es kommt nicht von ungefähr - wohl begründet in ihrem Selbstverständnis als empirisch (zumeist experimentell) arbeitende Naturwissenschaft -, daß die Psychologie gleichzeitig sowohl in ihren theoretischen Einzelüberlegungen wie der methodischen Realisierung dieser Untersuchungen am weitesten gediehen ist, wenn auch weiter unten auf den dennoch insgesamt unbefriedigenden Stand der psychologischen Sozialisierungsforschung hingewiesen werden muß. Das Bemühen um eine explizite theoretische Verankerung sowie eine methodisch korrekte, einwandfreie Durchführung der (häufig experimentellen) Untersuchungen geht einher mit einer Beschränkung auf jeweils bestimmte Aspekte, Teilgebiete aus dem umfangreichen Bereich der Sozialisierung. Diese notwendige Beschränkung und Einengung auf ein von dem einzelnen Forscher jeweils zu untersuchendes Teilgebiet, wird dem Psychologen häufig - zu Unrecht wie wir meinen - vorgeworfen. Sie erweist sich zur Gewinnung von Klarheit und Eindeutigkeit der Ergebnisse als unumgänglich.

Im Mittelpunkt des Interesses psychologischer Forschung auf dem Gebiet der Sozialisierung steht wohl der Einfluß der Eltern auf das kindliche Verhalten und die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit.

Bei näherer Betrachtung der Fachliteratur erscheint es als zunehmend schwieriger, von "der" Psychologie und ihrem Einfluß auf die Sozialisierungsforschung zu sprechen. Innerhalb der Psychologie erweisen sich die verschiedensten Teilrichtungen als relevant und beeinflussend für die Untersuchung des Sozialisierungsprozesses. Je nachdem, ob ein Forscher aus sozialpsychologischer, entwicklungspsychologischer Sicht oder als Persönlichkeitstheoretiker den Sozialisierungsvorgang untersucht, wird sich sein Untersuchungsgegenstand

im Sinne seiner theoretischen Annahmen verschiedenartig darstellen; ebenso werden die von ihm verwendeten Methoden seinen theoretischen Überlegungen entsprechen.

Wenn auch die innerhalb der psychologischen Sozialisierungsforschung unternommenen Bemühungen einerseits die theoretischen und andererseits die methodologisch-formalen Voraussetzungen der Untersuchungen zu verbessern, stärker sind als in den übrigen genannten Disziplinen, so heißt das nicht, daß diese Bemühungen ausreichen oder gar zufriedenstellend sind. Ein gewisser historischer Trend, den Bronfenbrenner (1963) in seinem Artikel: "Developmental theory in transition" aufweist, indem er das Buch von Murchison (1931) mit dem Buch von Carmichael (1946) vergleicht, zeigt zwar eine Verbesserung und Anhebung des theoretischen wie methodologisch-formalen Niveaus der durchgeführten Untersuchungen im Laufe der Zeit. Doch überblickt man die heufige Literatur, so wird man durch die Vielfalt der verschiedenen Konzepte, Methoden, Meßinstrumente und Ergebnisse eher verwirrt, als daß Klarheit über bestimmte Fragen geschaffen wird. Die mangelnde theoretische Verankerung und eine gewisse methodologische und meßmethodische Nachlässigkeit, die auf dem Gebiet der Sozialisierungsforschung so häufig anzutreffen sind, mögen einerseits darin begründet sein, daß - gerade in den USA - vor allem in der Praxis klinisch arbeitende Psychologen, sich mit dem Problem der Sozialisierung beschäftigten, und häufig - ganz pragmatisch bedingt - schnell bestimmte Ergebnisse benötigten, die für ihre täglichen praktischen Probleme von Belang schienen. Dies bezeugt folgender Satz von Zigler und Child (1968², S. 450): "Socialization refers to a practical problem ... of how to rear children so that they will become adequate adult members of the society to which they belong." Andererseits übte gerade die Psychoanalyse einen großen Einfluß auf die Sozialisierungsforschung aus, deren unklares theoretisches Konzept jedoch häufig zu Schwierigkeiten nicht nur in der Durchführung der Untersuchungen, sondern auch zu Mehrdeutigkeit der Ergebnisse und der daraus resultierenden Interpretationen führte. (Das gilt z. B. für Sears et al. (1965).)

Auch innerhalb der Psychologie lassen sich verschiedene Betrachtungsweisen unterscheiden, die die Sozialisierungs-

forschung in unterschiedlichem Ausmaß beeinflußt haben.

Eine erste Forschungsrichtung, die sich mit dem Problem der Sozialisierung befaßt, kann als kognitiver Entwicklungsansatz (cognitiv-developmental approach to socialization) bezeichnet werden (vgl. Kohlberg 1969). Als bedeutendste Vertreter dieser Richtung seien vor allem Piaget, Baldwin und Kohlberg genannt. Die Theorie von Piaget fand häufig Verwendung, vielleicht weil in seinem Konzept sowohl endogene Faktoren als auch äußere Einwirkungen (im Sinne des Lernens und der Erfahrung) eine Rolle spielen. "To Piaget development is a function of an internal process, equilibration, which in turn is dependent on activity and experience" (Zigler und Child 1968², S. 456).

Die beiden zentralen Begriffe Piagets, die er als Akkommodation und Assimilation bezeichnet, spiegeln eine kontinuierliche Interaktion zwischen Organismus und Umwelt wider, wobei er unter Assimilation eine Angleichung der Umwelt an das Individuum versteht und mit Akkommodation einen Prozeß der Angleichung des Individuums an die Umwelt bezeichnet. "Die Tendenz zur Einverleibung neuer Objekte in bestehende Verhaltensweisen ist nach Piaget der grundlegende Intelligenzmechanismus und wird von ihm in Anlehnung an biologische Vorgänge als Assimilationstätigkeit bezeichnet. Der Verhaltensstruktur, in die neue Gegenstände einbegriffen werden können, gibt er den Namen Assimilationsschemata". (Seiler 1968, S. 19). Die Assimilation wird ergänzt durch den Prozeß der Akkommodation, der notwendig ist; wie Seiler (a.a.O., S. 21) schreibt, denn, "damit das Assimilationsschema trotz der Verschiedenartigkeit des Gegenstandes oder wenigstens der Situation angewandt werden kann, muß es umgeformt und angepaßt werden."

So kann es nach Piaget keine Assimilation ohne Akkommodation geben, es handelt sich also hierbei um komplementäre Prozesse, die voneinander untrennbar sind. Sie sind die wesentlichen Aspekte einer jeden intelligenten Verhaltensweise, sie zusammen ermöglichen die Adaptationsfunktion der Intelligenz. Als anzustrebender Idealzustand gilt jedoch die Herstellung des Gleichgewichts zwischen Assimilation und

Akkommodation, wobei "solche Gleichgewichtszustände in einem doppelten Sinn spezifisch sind", wie Seiler (a.a.O., S. 25) ausführt und dies wie folgt erläutert: "Erstens sind sie spezifisch für eine bestimmte Form der Intelligenz: Gleichgewichtszustände der sensomotorischen Intelligenz, d.h. also im äußeren Handeln und Wahrnehmen, implizieren keineswegs, daß die betreffenden Strukturen sich auch in der rationalen Intelligenz, d.h. in der Vorstellung und in den Operationssystemen, im Gleichgewicht befinden. Zweitens sind sie auch für gewisse Bereiche der Wirklichkeit spezifisch. So wird z.B. in der Bildung des Mengenbegriffs das Gleichgewicht früher erreicht als in der Bildung des Gewichtsbegriffs. Darüber hinaus können noch feinere "Verschiebungen" innerhalb desselben Bereichs durch Material- und Situationsumstände verursacht werden. Neben diesen vollkommenen Gleichgewichtszuständen, denen die Intelligenzentwicklung zustrebt, unterscheidet Piaget noch unvollständige, nur vorübergehende Gleichgewichtszustände, die sich so lange halten, bis sich von außen her wichtige neue Assimilationen aufdrängen und das alte Gleichgewicht der Strukturen erschüttern. Durch derartige relative Gleichgewichtszustände erklärt sich nach Piaget die Stufenabfolge im Entwicklungsverlauf der Intelligenz." Zur weiteren Ausführung sei auf Seiler (a.a.O., S. 25 ff.) verwiesen.

Die wichtigsten Stufen der Intelligenzentwicklung bei Piaget (die von verschiedenen Autoren in unterschiedlicher Weise angegeben werden, da sich Piaget selbst nicht immer ganz konsistent bezüglich der Klassifikation und Festlegung der Entwicklungsstufen verhält (vgl. Flavell, 1970⁷, S. 86)) seien hier nur kurz erwähnt: Er unterscheidet zunächst zwei Arten von intelligentem Verhalten, die sensomotorische und die rationale Intelligenz. Die sensomotorische Intelligenz (0 - 2 Jahre) "beschränkt sich auf das äußere Handeln, Wahrnehmen und Tun, sie ist ganz auf den praktischen Erfolg, auf das handelnde Benützen der Dinge ausgerichtet" (Seiler, a.a.O., S. 27).

Bei der rationalen Intelligenz werden meist vier Hauptperioden unterschieden (Seiler, a.a.O., S. 29):

1. Vorbegriffliches Denken von zwei bis vier Jahren
2. Anschauliches Denken von vier bis sieben Jahren
3. Denken in konkreten Operationen von acht bis zwölf Jahren
4. Denken in formalen Operationen ab zwölf Jahren
(vgl. hierzu u.a. Flavell, a.a.O., S. 85 ff.).

In den ersten beiden Perioden (2 - 7 Jahre), schreibt Flavell (a.a.O., S. 86), macht das Individuum "his first relatively unorganized and fumbling attempts to come to grips with the new and strange world of symbols".

In der Periode der "konkreten Operationen" (bei Flavell: 7 - 11 Jahre) lassen sich die ersten Gleichgewichtssysteme im kindlichen Denken nachweisen, "the child first begins to 'look' rational and well-organized in his adaptations; he appears to have a fairly stable and orderly conceptual framework which he systematically brings to bear on the world of objects around him" (Flavell, a.a.O., S. 86).

In der Periode der "formalen Operationen" (11 - 15 nach Flavell) lernt das Kind abstrakt und logisch zu denken, vorgestellte, mögliche Situationen können sich nun in der Form eines rein verbalen und theoretischen Zeichensystems abspielen (s. Seiler a.a.O.).

Wir können aus thematischen Gründen an dieser Stelle nicht weiter auf die Piaget'sche Theorie eingehen, daher sei auf die ausgezeichnete Darstellung von Flavell (a.a.O.) verwiesen.

Trotz der Faszination, die von Piagets System zweifellos ausgeht, fand diese Theorie eine Reihe Kritiker, die sich vor allem gegen die von Piaget postulierten Entwicklungsstadien wenden. So lassen sich zwar alle Ergebnisse, die Piaget und seine Schüler und Mitarbeiter gefunden haben, replizieren, wenn man den Kindern die gleichen Aufgaben stellt, wie es Piaget getan hat; man erhält jedoch zumeist andere Altersstufen oder innerhalb derselben Altersstufe andere Leistungen und Verhaltensweisen, wenn man die Aufgaben modifiziert. Auch kann u.a. Piagets System nicht erklären, warum innerhalb einer Altersstufe individuelle Unterschiede auftreten und teilweise über verschiedene

Altersstufen hinweg erhalten bleiben (vgl. Oerter 1969, S. 394 ff.). Zigler (1963) meint, daß die Beschreibung der kindlichen Entwicklung in Altersstufen sinnlos sei und fordert anstelle dessen ein Konzept, in dem Entwicklungssequenzen, die auf psychischen Prozessen beruhen, aufgezeigt werden.

Auch Bandura und Walters (1963) kritisieren jegliche Theorien, die bestimmte Entwicklungsstadien annehmen. Sie meinen, (Zitat nach Zigler und Child a.a.O., S. 457), daß "... it is an error to view behavior as progressing through a relatively fixed sequence of stages which are more or less discontinuous." Sie betonen, daß "... the stage approach, which emphasizes intraindividual variability over time and similarities at a common age or stage, neglects marked interindividual variability in behavior due to biological, socioeconomic, cultural, and personality differences." (Zigler und Child a.a.O.).

Im Mittelpunkt der Kritik an Piaget und anderen Vertretern einer entsprechenden Auffassung der kindlichen Sozialisation steht stets der Vorwurf, daß diese Forscher den Einfluß kultureller und gesellschaftlicher Faktoren, sowie die Bedeutung der individuellen ("biographischen") Erfahrung auf die kognitive Entwicklung des Kindes nicht genügend beachtet haben. Hier setzen Forscher wie Bandura und Walters (1963) an, wenn sie sagen, daß nicht die intraindividuelle Variabilität, sondern die auf Grund der verschiedenen Erfahrungen, der verschiedenen Bekräftigungen und der sozialen Modelle bei Kindern gleicher Altersstufen erworbenen interindividuellen Unterschiede den für eine Erfassung des Sozialisierungsprozesses notwendigen Ansatz darstellen.

Es sei hinzugefügt, daß Piaget nicht so sehr interessiert war an einer Analyse des Sozialisierungsvorganges als an der Analyse der Entwicklung kindlicher Denkprozesse, und man kann sich den Autoren Zigler und Child (a.a.O.) anschließen (S. 460), wenn sie sagen, daß "... students of socialization are indebted to Piaget and other cognitive-developmental thinkers for emphasizing what must certainly

be a crucial factor in the socialization process, namely, the cognitive structure with which the individual mediates his experiences." Welche bedeutsame Rolle das intellektuelle Entwicklungsniveau eines Kindes für den Sozialisierungsprozeß spielt, zeigen u.a. die Untersuchungen an geistig retardierten Kindern (vgl. Zigler und Harter 1969). Alle Autoren, die sich mit der kindlichen Sozialisierung beschäftigen haben, stimmen darin überein, daß das Lernen, und somit die Lerntheorie, das wichtigste Bestimmungsstück im Sozialisierungsprozeß darstellt. In fast allen Definitionen des Begriffes "Sozialisierung" taucht bezeichnenderweise das Wort "Lernen" auf. Es gehört als wichtigste Bestimmung zum Begriff "Sozialisierung", und wir schließen uns Baldwin an, der fordert: "A theory of socialization must be based upon a theory of learning" (Baldwin 1969, S. 325).

Wie schon erwähnt, setzen einige Autoren den Begriff "Sozialisierung" mit dem Begriff "soziales Lernen" gleich, und niemand wird Clausen widersprechen, der schreibt: "By definition, socialization entails learning; the concept is in this sense to be contrasted to maturation, the unfolding of the potentialities of the organism which occurs more or less automatically..." (Clausen 1968, S. 5).

So lernt ein Kind im Laufe seiner Sozialisierung die Einstellungen, Werte und Normen seiner Gruppe (Kultur und Gesellschaft); es muß weiterhin lernen, seine eigenen Impulse zu kontrollieren und zu steuern, und die Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu beherrschen und auszuüben, die von ihm als Träger einer bestimmten Rolle von den übrigen Gruppenmitgliedern erwartet werden. Dieses Lernen, oft eben als "soziales Lernen" bezeichnet, unterliegt den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie jedes Lernen, und somit ist die Unterscheidung von Lernen und sozialem Lernen nicht nur überflüssig, sondern eher verwirrend, da der Leser annehmen muß, daß es sich hier um funktionale Unterschiede handelt, während jedoch nur der Inhalt des Lernens beim sozialen Lernen spezifischer Art ist (vgl. Goslin 1969, S. 2):

Der Unterschied zwischen den im Rahmen der Sozialisierungsforschung untersuchten Lernvorgängen und den klassischen Laborexperimenten zur Untersuchung des Lernens liegt vor allem darin, daß bei der Sozialisierung das jeweils bekräftigte Verhalten als soziales Verhalten irgendeiner Art definiert wird und daß die jeweilige Bekräftigung durch eine andere Person (dem Sozialisierungsagenten) vorgenommen wird, deren Beziehung zur Vp ebenfalls eine wichtige Bedingung für den Lernvorgang darstellen kann. Im klassischen Lernexperiment spielen gerade der Versuchsleiter (der die Bekräftigungen ausführt), seine Persönlichkeit, sein Alter, Geschlecht, Status und seine Einstellung keine Rolle, während diese Variablen für das "soziale Lernen" zu äußerst wichtigen Bedingungen für das Vontattengehen des Lernens werden (vgl. Bronfenbrenner 1963).

Liest man den Artikel von Gewirtz (1969) "Mechanisms of social learning: Some role of stimulation and behavior in early human development", so stößt man auf genau die Termini und Gesetzmäßigkeiten, die in jedem Lehrbuch über Lerntheorie vorkommen, nur werden diese Begriffe und Gesetzmäßigkeiten hier auf einen bestimmten Inhalt, einen bestimmten Vorgang, eben den Sozialisierungsprozeß, angewendet.

Innerhalb der Sozialisierung lernt ein Kind, wie es sich den Regeln und Normen der jeweiligen Bezugsgruppen entsprechend zu verhalten hat, indem erwünschte Verhaltensweisen von den Gruppenmitgliedern gefördert und unerwünschte Verhaltensweisen von den Sozialisierungsagenten (Eltern, Lehrer, Peers) gehemmt werden. Drei Arten des Lernens kann man hierbei unterscheiden (vgl. auch Secord und Backman 1964; Stapf et al. 1972):

1. Lernen durch Instruktion
2. Lernen durch Bekräftigung (Lohn und Strafe)
3. Lernen durch Nachahmung

Während der erste Aspekt, das Lernen durch Instruktion, eigentlich nur im Rahmen der Pädagogischen Psychologie - der Sozialisierung in der Schule - (vgl. Tausch und Tausch 1963) untersucht wurde, finden die beiden anderen Aspekte

des Lernens vor allem Beachtung und Anwendung bezüglich der Sozialisierung in der Familie. Dieser verschiedenen Betrachtungsweise des kindlichen Lernens innerhalb des Sozialisierungsprozesses liegen verschiedene Forschungsrichtungen zugrunde, die sich nach Zigler und Child (1968², S. 465 ff.) wie folgt beschreiben lassen:

Als erste Gruppe seien die "Neo-Hullianer" erwähnt, die innerhalb der lerntheoretisch orientierten Forschungsrichtungen besonders durch die Hull'sche Lerntheorie beeinflusst wurden. Hierzu zählen Forscher wie Dollard und Miller (1950), Mowrer (1950), Nowlis (1952), Sears et al. (1953), Whiting and Child (1953), Sears, Maccoby, Levin (1957). Hierzu sei vermerkt, daß Hull zusammen mit Dollard als erster im Jahre 1935 in einem Seminar versuchte, die von ihm vertretene Lerntheorie mit psychoanalytischen Ideen zu vereinen. Das allgemeine Konzept, das dieser lerntheoretischen Ausrichtung zugrunde liegt, kann man als Spannungs-Reduktions-Modell bezeichnen, wobei das Problem der Motivation bei besonderer Betonung der Bekräftigung unter Annahme von intervenierenden Variablen, wie Bedürfnisse, Motive und Erwartungen, angegangen wird.

Eine andere lerntheoretisch orientierte Gruppe von Forschern bezieht sich direkt auf die Lerntheorie von Skinner. Die wichtigsten Vertreter dieser Tradition sind Bijou und Baer (1961), Staats und Staats (1963), Krasner und Ullmann (1965), Gewirtz (1969). Zigler und Child (a.a.o.) bezeichnen diesen Ansatz als den "mechanistischen Reiz-Reaktions-Ansatz", bei dem das soziale Verhalten durch die Bekräftigungsgeschichte (reinforcement history) einer Person so gut wie vollständig bestimmt wird. So beschränken sich diese Forscher auf die Analyse der funktionalen Beziehungen zwischen "diskreten Response- und Stimulus-Ereignissen", wobei sie intervenierende Variablen als überflüssigen Ballast ansehen. Als einzig bedeutsam für die funktionale Beziehung zwischen Reiz und Reaktion erscheint neben der Bekräftigungsgeschichte eines Individuums allenfalls noch die relative Sättigung bezüglich einer Bekräftigung in Hinsicht auf deren Einfluß

auf das kindliche Verhalten. Alle noch so komplexen Verhaltensweisen werden als Produkte eines im Sinne Skinners beschriebenen Konditionierungsprozesses (vgl. Gewirtz a.a.O.) betrachtet.

Eine dritte Forschungsrichtung, die sich als soziale Lerntheorie betrachtet, beschäftigt sich mit dem Problem des Lernens durch Nachahmung. Die herausragenden Forscher auf diesem Gebiet sind Bandura und Walters (vgl. Bandura und Walters 1959, 1963; Bandura 1962; Walters und Brown 1963; Walters und Parke 1964). Auch diese Forscher betonen die Bedeutung der externen Bekräftigung für das kindliche Lernen, betrachten jedoch das Nachahmen (Imitation) und das stellvertretende Lernen (vicarious learning) als von externen Reizen unabhängige Vorgänge (vgl. auch hierzu Gewirtz 1969, S. 136 ff.). Auch Ansätze, die sich mit dem Problem der kindlichen Identifikation beschäftigen (z.B. Aronfreed 1968) können hier genannt werden. Das große Verdienst dieser Forscher ist es, allgemein die Bedeutsamkeit des "sozialen Aspekts" des Lernens hervorgehoben zu haben, indem sie auch im klassischen Lernexperiment gerade Variablen wie Alter, Geschlecht, Status des Versuchsleiters, der ja zum Teil auch eine "Modellperson" darstellt, sowie seine Einstellung zur Vp untersucht haben. Auch diese Forschungsrichtung verzichtet auf die Annahme intervenierender Variabler sowie sekundärer Trieb-Konstrukte (wie z.B. der Abhängigkeit, Aggression), die für die oben genannten "Neo-Hullianer" so bedeutsam sind.

Allen lerntheoretischen Ansätzen gemeinsam ist ihre Ablehnung jeglicher Reifungs- und Entwicklungskonzepte, da ja von diesen Forschern das kindliche Verhalten als Funktion äußerer Einflüsse und nicht innerer Reifungsprozess oder als sequentielle Veränderung der inneren psychologischen Struktur des Kindes selbst (wie bei Piaget) gesehen wird.

Eine strikt allumfassende Theorie der Sozialisierung wird es wohl kaum jemals geben, wie ja auch alle Versuche, eine allgemein gültige Verhaltenstheorie oder Lerntheorie

aufzustellen, die sämtliche auftretenden Phänomene erfassen und erklären kann, nicht gelungen sind. Um den Prozeß der Sozialisierung wenigstens einigermaßen vollständig zu erfassen, haben Zigler und Child (1968², S. 468) folgendes Vorgehen angeregt: "For a more adequate theory of socialization we must obviously await a genuine synthesis of developmental and learning-theory approaches. So far there has been more controversy than synthesis..." (vgl. auch Bronfenbrenner 1963).

Diese Synthese sollte unserer Meinung nach jedoch nicht nur zwischen einem lerntheoretischen und einem entwicklungspsychologischen Konzept angestrebt werden, sondern es sollte vor allem in stärkerem Maße eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den genannten Fachrichtungen versucht werden, wie sie zum Teil bezüglich der Psychologie und der Soziologie schon realisiert wurde (vgl. Ehrhardt et al. 1972).

Das nächste Kapitel wird einige Fragen behandeln, die einen sehr bedeutsamen Bereich der kindlichen Sozialisierung, nämlich die familiäre Sozialisierung, betreffen.

1.2.1 Zur Sozialisierung in der Familie

In einer Kultur, wie etwa der europäischen oder amerikanischen, wo die Kinder im Durchschnitt bis zu ihrem 18. - 20. Lebensjahr im Elternhaus, in der Familie wohnen, bis sie mit ihrer Berufsausbildung fertig sind und heiraten (d. h. eine eigene Familie gründen), in einer Kultur also, wo der Sozialisierungsprozeß, dessen Dauer wohl proportional mit dem Grad der "Zivilisiertheit" und Kompliziertheit einer Gesellschaft ansteigt, derart lang ist, spielt die Familie innerhalb des Sozialisierungsvorganges eine wichtige Rolle. Jedoch ist nicht nur die Dauer des kindlichen Sozialisierungsprozesses, der in primitiven Kulturen viel früher abgeschlossen ist (d.h. die Kinder erreichen in jüngeren Jahren den Status eines Erwachsenen), sondern vor allem gerade die Tatsache bedeutsam, daß während der ersten sechs Lebensjahre ein Kind sehr intensiv und manchmal fast ausschließlich Kontakt mit der eigenen Familie - Vater, Mutter und meist Geschwister - aufweist. Erst bei Eintritt in die Schule wird ein Kind in stärkerem Maße mit Einflüssen anderer Gruppen (Lehrer, Peers) konfrontiert, mit denen es sich auseinander zu setzen hat und die es meist zum ersten Mal in gewissem Ausmaß durch die Wahl seiner Interaktionspartner mitbestimmen kann. Dennoch soll hier nicht vergessen werden, daß der Einfluß der Familie zugunsten des Einflusses durch öffentliche Institutionen wie Kindergarten und Schule, sowie durch andere Erwachsene (etwa in den anti-autoritären Kinderläden, wo die Eltern abwechselnd auf die Kindergruppe aufpassen, oder in den Kibbuzim) und durch Peers in neuerer Zeit eher abnimmt. (Hierzu vgl. etwa Medinnus und Johnson 1969, Johnson 1970, Danzinger 1970).

Dennoch bestimmt der familiäre Einfluß - zumindest in der BRD - zunächst wohl noch hauptsächlich die Sozialisation eines Kindes und erweist sich somit als eine höchst bedeutsame Variable für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit.

Wenn wir die zentrale Bedeutung der Familie für die Sozialisation des Kindes betonen, so muß die Frage nach der Art und

Beschaffenheit dieser Kleingruppe gestellt werden. Es ist gerade von Soziologen in dem letzten Jahrzehnt häufig betont worden, daß die Familie in ihrer Struktur und Funktion in einem Wandel begriffen ist. Von der Großfamilie, in der drei Generationen zusammenlebten, hat sich die Familie zu einer Kleinfamilie entwickelt, die aus Vater, Mutter und durchschnittlich ein bis zwei Kindern besteht. Zumeist ist der Vater außer Haus berufstätig, die Mutter, zumindest solange die Kinder klein sind, ist als Hausfrau mit Kindern und Haushalt beschäftigt. So sprechen Soziologen gern vom "großstädtischen Matriarchat", da der Mann kaum zu Hause ist, und die Frau fast allein die Kinder erzieht - in ihrem Sinne sozialisiert - also ihre Werte, Einstellungen und Normen auf die Kinder überträgt (vgl. hierzu u.a. Pfeil 1970, Winch 1970).

So ist es leicht erklärlich, daß gerade die Mutter als Sozialisierungsagent in den Mittelpunkt der Untersuchungen zum elterlichen Sozialisierungsverhalten gerückt ist.

Nachdem dieses Vorgehen von vielen Forschern kritisiert wurde, da man die Bedeutung des Vaters für die kindliche Sozialisierung immer mehr erkannte, tauchen häufiger Untersuchungen auch des väterlichen Erziehungsverhaltens auf. Die Ergebnisse lassen erkennen, daß wahrscheinlich gerade das Zusammenspiel bzw. die Ergänzung von väterlichen und mütterlichen Verhaltensweisen eine wichtige Rolle für die kindliche Entwicklung spielen (vgl. hierzu Farber 1970). Aber nicht nur die Eltern sind wichtige Sozialisierungsagenten innerhalb der Familie, sondern auch die Geschwister, wie z. B. die Untersuchungen über die Geschwisterstellung erkennen lassen (vgl. Schachter 1959; Toman 1965).

Genauere Untersuchungen über die Rolle der Geschwister als Sozialisationsagenten sind kaum vorhanden, nur im Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb wurde die Bedeutung von Geschwistern für das Erlernen der Sprache untersucht und nachgewiesen (vgl. Douglas, Lawson, Cooper und Cooper 1968). Betrachtet man die einzelnen Mitglieder einer Familie als

Träger von bestimmten Rollen, wie es ja neuere Ansätze zu Theorien der Sozialisierung in verstärktem Maße tun (vgl. Brim 1959; Parsons 1965²; Erhardt et al. 1972) und den Sozialisierungsprozeß als Interaktion zwischen diesen Rollenträgern, so muß die jeweilige Rolle jedes einzelnen genau definiert werden.

Auch muß man weiterhin von der häufig implizierten Annahme Abstand nehmen, bei dem Sozialisierungsprozeß innerhalb der Familie handele es sich jeweils um Beziehungen zwischen Dyaden, also etwa zwischen Mutter und Tochter oder Mutter und Sohn. Es scheint angemessener und theoretisch weiterführender zu sein, die Familie als ein System anzusehen, in dem die einzelnen Mitglieder untereinander agieren.

"The dyadic fiction in much socialization research is the outcome of an implicit model in which two individuals, mother and child, face each other. An alternative model might treat the socialization situation in the family as a system in which the individuation or distance of one of the members from the others formed a dependent or "output" variable. This model would focus on system properties rather than on the properties of the individual personalities." (Danzinger 1970, S. 32).

Die Auswirkungen solcher Überlegungen sind nur sehr schwer festzustellen, da in der jeweiligen Untersuchungssituation der Untersuchungsgegenstand notwendigerweise so eingeschränkt werden muß, daß es sehr schwer ist, die Familie simultan als ein so komplexes System zu erfassen, und somit immer Teilbereiche herausgegriffen werden müssen, wie z.B. die Mutter-Kind-Beziehung, wobei man sich durchaus um die Bedeutung anderer Variablen (z.B. Vater, Geschwister) im klaren ist. Gerade wenn man die Familie als ein in sich relativ geschlossenes System betrachtet, so stellt sich die Frage, welche "Stelle" dieses Systems wohl am geeignetsten wäre, um Information, Meßdaten über dieses System und sein Funktionieren zu liefern.

Lange Zeit hat man vor allem die Mutter als Datenquelle benutzt und mit Hilfe von Interviews und Fragebogen versucht, Aufschluß über ihr eigenes Erziehungsverhalten und

über die bestehenden Mutter-Kind-Beziehungen zu erhalten. Leider erweisen sich Mütter - vor allem bei Verwendung von Interviews - als wenig reliable und valide Datenlieferanten. Nicht nur die mehr emotionale Beziehung zum Kind, sondern auch konkrete Erziehungstechniken, die etwas länger zurückliegen, werden verzerrt wiedergegeben (vgl. Yarrow, Campbell und Burton 1970). Insgesamt stellen sich Mütter eher in etwas günstigerem Licht dar, sie schildern sich als liebevoller, unterstützender und wärmer, als unabhängige Rater sie beurteilen (Robbins 1963).

Einige Untersucher, die alle Familienmitglieder hinsichtlich der elterlichen Erziehung befragten, erhielten keine sehr ermutigende Übereinstimmung der verschiedenen Aussagen der einzelnen Familienmitglieder (vgl. u.a. Kohn und Carroll 1960). Auch auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse lassen sich die Überlegungen von Ausubel (1958) verstehen, der es für angebrachter hält, die Kinder selbst bezüglich der von ihnen "perzipierten" elterlichen Erziehung zu befragen, "because the personality development of the children is influenced more approximately by the attitudes they perceive than by the objective properties of the latter as reported by the parents" (Ausubel a.a.O., S. 356). Nicht so sehr die "objektiv" erfaßbaren Verhaltensweisen der Eltern beeinflussen demnach die Persönlichkeit des Kindes, sondern das, was und wie das Kind dieses Verhaltens perzipiert. Dabei muß die kindliche Perzeption nicht unbedingt eine starke Abweichung vom "objektiv" erfaßbaren Verhalten der Eltern aufweisen, aber es wäre in jedem Fall ratsam, beide miteinander zu vergleichen.

Gegen eine ausschließliche Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens im "Kindsystem" spricht die Tatsache, daß damit Erzogenenmerkmale und Erziehungsverhalten der Eltern bei ein und demselben Individuum gemessen werden, was gewisse methodische Schwierigkeiten mit sich bringen kann (S. Herrmann et al. 1968).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß die Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens sowohl beim Sozialisierungsagenten als auch bei dem zu sozialisierenden Individuum angebracht ist.

Bei der Erfassung und Beurteilung von Daten bezüglich der Eltern-Kind-Beziehungen ist nicht nur die jeweilige "Rolle" (ob Sozialisationsagent (Vater, Mutter) oder zu sozialisierendes Individuum (Kind)), die der jeweilige Datenlieferant innerhalb der Familie innehat, von entscheidender Bedeutung, sondern auch sein Geschlecht. Es zeigte sich vor allem in Untersuchungen zum Identifikationsprozeß und Imitationslernen (vgl. Bandura 1962), daß die Geschlechtszugehörigkeit der jeweiligen Interaktionspartner eine wichtige Determinante für bestimmte Lernvorgänge darstellt, insbesondere für das Erlernen der eigenen Geschlechterrolle.

In einigen Untersuchungen zu diesem Problem stellte sich heraus, daß Ergebnisse, die für die Interaktion von Jungen und ihren Müttern galten, für Mädchen und ihre Mütter nicht zutreffen und somit nicht ohne weiteres generalisiert werden können (vgl. u. a. Bing 1963). Diese wichtige Unterscheidung der Versuchspersonen nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit wurde lange Zeit vernachlässigt, erst seit einigen Jahren ist es üblich geworden, in den Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsverhalten jeweils väterliches und mütterliches Verhalten getrennt auf das kindliche Verhalten von Jungen bzw. von Mädchen zu beziehen. Besonders die Durchführung von gesonderten Untersuchungen für Jungen und Mädchen hat zur Klarheit und Eindeutigkeit der Ergebnisse und deren Interpretation beigetragen.

Für die Interpretation und mögliche Generalisierung der Befunde, die etwas über die Zusammenhänge zwischen elterlicher Erziehung und kindlicher Persönlichkeit aussagen sollen, erweisen sich ebenso wie die Berücksichtigung der Geschlechtszugehörigkeit die folgenden Überlegungen zum Problem einer hinsichtlich der Altersstufe des Kindes "spezifischen" Sozialisation als äußerst bedeutsam.

Das Sozialisierungsverhalten von Kindern ist und muß in verschiedenen Altersstufen in gewisser Weise unterschiedlich ausfallen (vgl. Danzinger 1971, 86 ff). Die elterliche Kontrolle beispielsweise, die ein Einjähriger wegen

seiner entwicklungsbedingten Unselbständigkeit sozusagen verlangt, ist bei einem zehnjährigen Kind nicht mehr erforderlich, und es ist nur allzusehr gerechtfertigt, wenn sich Eltern den unterschiedlichen Anforderungen der Kinder in den verschiedenen Altersstufen anpassen. So kann man - konkret gesprochen - das Sozialisierungsverhalten von Eltern zweijähriger Kinder nicht mit ihrem Verhalten zehnjährigen Kindern gegenüber vergleichen.

Hierbei spielt natürlich die jeweilige Spezifikation der elterlichen Erziehung eine Rolle, wobei die Veränderung des elterlichen Verhaltens größer ist, wenn konkrete, spezifische Verhaltensweisen erfaßt werden (z.B. wird ein mütterlicher Kuß als Belohnung von Zweijährigen sicher eher akzeptiert als von einem pubertierenden Zwölfjährigen); während die Erfassung allgemeinerer Merkmale wie etwa "Wärme" eher eine Konsistenz über verschiedene Altersstufen ermöglicht. Dennoch sollte für die konkrete Untersuchungssituation daraus folgen, daß jeweils zunächst das elterliche Sozialisierungsverhalten hinsichtlich einer (möglichst homogenen) kindlichen Altersstufe erhoben wird. Erst nach weiteren Untersuchungen desselben Verhaltens bei anderen Altersstufen können allgemeinere Aussagen über das hier untersuchte Erziehungsverhalten gemacht werden.

Ein weiteres Problem ist neuerdings häufiger Gegenstand kritischer Bemerkungen. Gemeint ist die Betrachtung des Sozialisierungsprozesses als eines einseitig von den Eltern auf das Kind einwirkenden Vorgangs (vgl. Bell 1970).

Die Eltern als Sozialisationsagenten werden in den meisten Arbeiten als aktive Elemente betrachtet, auf die das zu sozialisierende Individuum mehr oder weniger nur passiv reagiert. Nicht beachtet wurde (und wird), daß wir es im Grunde mit einer reziproken Beziehung zu tun haben. Wie wir sehen, passen sich die Eltern ebenso an das Kind an, wie das Kind an die Eltern (vgl. Moss 1970).

Ein solches einfaches Ursache - Wirkung Modell wird zumindest in den meisten theoretischen Überlegungen zur Sozialisierungsforschung abgelehnt, die Anwendung und Umsetzung dieser Gedanken in die Empirie ist jedoch noch nicht sehr

weit fortgeschritten. "The investigation of reciprocal parent-child influences is still in its beginnings", schreibt Danzinger (1970, S. 29) und meint, daß "one of the most important effects of the use of structured observational techniques is likely to be a gradual decline in the use of simplistic and scientifically outmoded cause-effect models for conceptualizing parent-child interaction" (a.a.O., S. 28).

Bislang haben wir die Bedeutung der Familie, der einzelnen Familienmitglieder, für die Sozialisierung eines Kindes betrachtet und hierzu einige kritische Anmerkungen zu der in der Literatur vorhandenen Sozialisierungsforschung geäußert. Ein nach unserer Meinung hier einschlägiges, wichtiges Problem soll uns im nächsten Kapitel ausführlich beschäftigen.

Wir sprachen bisher immer vorsichtig von "Sozialisierungsverhalten" oder "Erziehungsverhalten" der Eltern, das die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit, den Sozialisierungsprozeß bestimmen und beeinflussen soll.

Im allgemeinen unterscheidet man drei Arten des Einflusses, den Eltern auf ihr Kind ausüben können (vgl. Medinnus und Johnson 1969; auch Stapf et al. 1972):

1. die elterliche Persönlichkeit
2. die elterlichen Attitüden
3. das elterliche Verhalten.

Über das Problem der elterlichen Persönlichkeit weiß man nicht allzuviel, es gibt nur wenige Untersuchungen (vgl. Block 1955), die sich mit diesem Problem befaßt haben (vgl. Medinnus und Johnson 1969, S. 347).

Auch im Rahmen dieser Arbeit wollen wir uns nicht mit der Einwirkung der elterlichen Persönlichkeit, sondern derjenigen der elterlichen Attitüden und des elterlichen Verhaltens auf die Entwicklung des Kindes auseinandersetzen. Da es uns von grundlegender Bedeutung für die weitere Forschung auf dem Gebiet der elterlichen Erziehung zu sein scheint, soll im folgenden näher auf das Problem des Zusammenhangs dieser beiden elterlichen Einwirkungsweisen auf das kindliche

Verhalten eingegangen werden. Dabei ist uns vor allem an einer Klärung der Art dieser Einflüsse und deren Interaktion gelegen. Dazu muß zunächst auf das generelle Problem der Erforschung von Attitüden etwas näher eingegangen werden.

1.2 Zum Problem von Attitüde und Verhalten im Rahmen der elterlichen Sozialisierung

1.2.1 Einige Überlegungen zum Konstrukt "Attitüde"

In der Sozialpsychologie spielen Überlegungen und daraus folgende empirische Untersuchungen zum Problem der Attitüde schon seit langem eine bedeutende Rolle; in den einschlägigen Lehrbüchern findet man immer ein ausführliches Kapitel, das diesem Thema gewidmet ist.

Unter Attitüde versteht man allgemein ein hypothetisches Konstrukt, das die Tendenz, die Bereitschaft, einer Person kennzeichnet, in konsistenter Weise auf soziale Objekte zu reagieren (vgl. Green 1954, Herrmann 1969). Dabei sind sich die meisten Theoretiker einig, daß Attitüden durch individuelle Erfahrung erworben (erlernt) werden (vgl. Campbell 1969), und daß das Attitüden-Konzept am ehesten ein Mediations-Konzept (mediating-concept) vgl. McGuire 1969, S. 142 ff.) darstellt, insofern es als Vermittler zwischen situativen (Reiz-) Bedingungen und daraus folgenden Verhaltensweisen angesehen wird. Die Attitüde, die als theoretisches Konstrukt oder als intervenierende Variable definiert wird, ist nur indirekt mit dem sichtbaren Verhalten (overt behavior) dadurch verbunden, daß sie erklären soll, warum sich ein Mensch (eventuell in verschiedenen sozialen Situationen) konsistent verhält. Jeder Mensch besitzt eine Vielzahl verschiedener Attitüden, wobei das (soziale) Objekt, auf das sich eine Attitüde bezieht, ein konkreter Gegenstand (etwa eine andere Person) oder ein Abstraktum (etwa die Religion) sein kann. Hinsichtlich der Struktur von Attitüden wird meist eine Einteilung in die folgenden drei Komponenten vorgenommen (vgl.

Proshansky und Seidenberg 1965):

1. eine kognitive Komponente
2. eine affektive Komponente
3. eine Verhaltens-Komponente

Die kognitive Komponente besteht aus der eigentlichen Wahrnehmung und den Überzeugungen ("beliefs") einer Person bezüglich eines Objekts. Die affektive Komponente einer Attitüde wird durch das Gefühl (Mögen oder Nicht-Mögen) einer Person bezüglich eines Objekts bestimmt und die Verhaltens-Komponente besteht in der Tendenz einer Person, sich in bestimmter Weise einem Objekt gegenüber zu verhalten.

Diese Aufteilung einer Attitüde in verschiedene Komponenten wird von McGuire (a.a.O.) insofern angegriffen, als er meint, daß Forschungsergebnisse so hohe Interkorrelationen zwischen diesen Komponenten aufgewiesen haben, daß "... theorists, who insist on distinguishing them (diese drei Komponenten) should bear the burden of providing that the distinction is worthwhile." (1969, S. 157).

Um Attitüden noch eindrücklicher zu kennzeichnen, da die Definitionen im Grunde recht allgemein ausfallen, was leicht zu einer Überschneidung mit anderen in der Sozialpsychologie gebräuchlichen theoretischen Konstruktionen führen kann, versucht man, die Attitüde von den Konzepten "Meinung" (opinion), den "Werten" (values) und anderen Konstrukten abzugrenzen. Dies gelingt nicht immer ganz überzeugend, und verschiedene Autoren neigen zu verschiedenartigen Abgrenzungen (vgl. McGuire a.a.O., S. 151 ff.), wobei "opinion" eine eher beobachtbare Stellungnahme (kein hypothetisches Konstrukt wie die Attitüde) zu sein scheint, die relativ frei von Gefühlen von einer Person geäußert wird. (Vgl. Secord und Backman 1964 S. 38.) Im Gegensatz zur "Meinung", die als eher kognitiver Vorgang ohne affektive Komponente beschrieben wird, sind die "Wertsysteme" (value systems) dadurch charakterisiert, daß sie sich nicht wie die Attitüde auf ein bestimmtes (soziales) Objekt beziehen, sondern auf ganze Klassen von Objekten (vgl. Secord und Backman a.a.O.). Allport (1937) dagegen meint,

daß die vier theoretischen Konstrukte Meinungen, Attitüden, Interessen und Wertungen auf einem Kontinuum liegend gedacht werden müssen. Mit Recht weist Mc Guire (a.a.O.) diese Einteilung als wenig sinnvoll zurück, wobei er eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit von Attitüde und Wertung, nämlich der Betrachtung von Wertungen als Komponenten von Attitüden, als ebensowenig überzeugend kritisiert.

Wir wollen hier jedoch nicht weiter auf die möglichen Unterscheidungen dieser Konzepte eingehen, sondern uns etwas näher mit dem Problem befassen, das viele Theoretiker beschäftigt hat und immer wieder beschäftigt, nämlich der Beziehung von Attitüde und (offenem) Verhalten. Wir können uns in diesem Punkt Kiesler et al. (1969, S. 23) anschließen, wenn sie sagen: "But ask any social psychologist about the relationship between behavior and attitudes and you are likely to start a lively discussion".

Einerseits wird die Attitüde als hypothetisches Konstrukt betrachtet. Sie ist somit der Beobachtung nicht direkt zugänglich und muß aus verbalen Äußerungen und bestimmten Verhaltensweisen in spezifischen Situationen erschlossen werden; andererseits aber bezieht sich die Attitüde auch auf das Verhalten selbst (overt behavior), wie wir u.a. bei der Analyse ihrer Struktur sahen, wo ihr ja selbst eine Verhaltenskomponente zugeschrieben wird. So argumentieren Kiesler et al. (a.a.O.), daß "... an attitude response (whether verbal or pencil and paper) is a kind of behavior" (S. 23).

Die Frage, die hier angeschnitten wird, ob also eine Attitüde selbst schon eine Reaktion (response) oder nur eine Bereitschaft, eine Tendenz darstellt, auf bestimmte soziale Objekte (Stimuli) zu reagieren, beantwortet McGuire (a.a.O.) mit der Entscheidung, Attitüde als Bereitschaft anzunehmen, konsistent auf bestimmte soziale Objekte zu reagieren.

Auch wir meinen, daß eine Attitüde selbst keine "response" darstellt. Hier haben Kiesler et al. vielmehr das Problem der theoretischen Festlegung des Begriffs "Attitüde" mit seiner für eine empirische Überprüfung notwendigen Operationalisierung konfundiert. Eine verbale Äußerung oder das

Ankreuzen eines Fragebogens stellt jedoch ein Verhalten, eine "response" dar, das sich auf eine Attitüde beziehen kann, die selbst kein Verhalten ist.

Die Bedeutsamkeit des Konstrukts Attitüde erweist sich erst dann, wenn man mit dessen Hilfe Verhalten vorhersagen kann. Anhand der - wie auch immer durch Verhalten erfaßten - Attitüden einer Person einem sozialen Gegenstand gegenüber, sollen andere Verhaltensweisen bezüglich dieses Objekts so genau wie möglich vorhergesagt werden. Und zwar sollen mit Hilfe der Attitüde, die ja eine theoretische Abstraktion darstellt, verschiedene - in sich jedoch konsistente-Verhaltensweisen eines Menschen erfaßt werden.

Damit kommen wir zu dem Problem der Entsprechung von Attitüde und Verhalten. Leider gibt es zu dieser Frage unzählige, sich teilweise widersprechende Ergebnisse und Interpretationen. Dem so einschneidenden und vielzitierten Experiment von LaPiere (1934) mit dem chinesischen Ehepaar, das vorher befragte Restaurantbesitzer - die sich verbal gegen die Aufnahmen solcher Gäste in ihrem Restaurant äußerten - dann doch bedienten, sind viele Experimente gefolgt, die im Gegensatz zu LaPiere eine Entsprechung von "verbalem Verhalten" und "tatsächlichem Verhalten" (overt behavior) fanden. So sprechen manche Ergebnisse für eine Beziehung von Attitüde und Verhalten, andere wiederum dagegen.

Den Befund von LaPiere, der keine Entsprechung von Attitüde und Verhalten fand, erklären Kiesler et al. (a.a.O.) damit, daß er in Wirklichkeit zwei verschiedene Situationen miteinander verglichen habe. "What we actually have here is not an inconsistency between attitudes and behavior. If anything, it is an inconsistency between behavior in two different situations", schreiben sie zu den Ergebnissen von LaPiere (S. 25). Wir sehen, daß es hier zunächst - wenn so argumentiert wird - um den Vergleich von "verbalem" Verhalten und "tatsächlichem" Verhalten (overt behavior) geht. Wo aber bleibt dann die Frage nach der Attitüde? Hieraus kann man nur folgern, daß die anhand von Verbalverhalten erfaßten Attitüden und "tatsächliches" Verhalten dann eng korrelieren,

wenn die situationalen Differenzen zwischen den beiden Meßvorgängen möglichst klein sind.

Neben den eigentlich selbstverständlichen Entsprechungen der jeweiligen "Meßinstrumente" hinsichtlich der Reliabilität, Itemschwierigkeit und Weite bzw. Enge der verwendeten Kategorien, scheint uns das Problem des jeweiligen Bezugsobjektes besonders wichtig. Die Attitüde - entsprechend ihrer Definition - bezieht sich meist auf abstrakte (etwa kulturell bestimmte) Stereotype, während das konkret beobachtete Verhalten sich auf ganz spezifische soziale Objekte bezieht. So mag zum Beispiel "der Russe" als abstraktes Stereotyp von bestimmten Personen negativ bewertet werden. Diese Personen mögen gleichwohl einen bestimmten Russen durchaus sympathisch finden. Diesem Problem der Unterschiedlichkeit des Objektes bezüglich seiner Spezifität, mag auch LaPiere anheim gefallen sein: seine Chinesen waren vornehm gekleidete, distinguierte, kultivierte Leute, die sicher nicht "dem Chinesen" entsprachen (schmierig, schmutzig, hinterhältig), den die Restaurantbesitzer sich beim Ausfüllen der Antwortbriefe "vorgestellt" hatten. Somit kann überhaupt in Frage gestellt werden, ob eine Attitüde sinnvoll durch die Beobachtung spezifischen "tatsächlichen" Verhaltens erfaßt werden kann. Man muß aus den bestehenden Ergebnissen wohl das Resumée ziehen, das auch Kiesler et al. (a.a.O.) nach sicher intensiverer Bearbeitung des Problems, als wir es hier tun können, ziehen, wenn sie sagen "it is possible to predict behavior from attitudes but without a great deal of precision" (S. 27).

Das Problem der Beziehung zwischen "Verhalten" und "Attitüde" scheint somit nicht unbedingt allgemein lösbar zu sein, sondern bedarf im einzelnen jeweils spezifischer inhaltlicher Bestimmung, und es wird zunächst nur im Einzelfall zu klären sein, ob eine spezifische "Attitüde" mit einem "spezifischen Verhalten" zusammenhängt, wobei wir sahen, daß die Meßmethoden, die jeweilige Operationalisierung, sowohl der Attitüde wie des Verhaltens eine bedeutsame Rolle spielen.

Im folgenden Kapitel sollen diese Überlegungen, die für unsere eigentliche Fragestellung ja nur als Vorüberlegungen gelten, auf die Beziehung von Attitüde und Verhalten hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens angewendet werden. Innerhalb der familiären Sozialisierungsforschung haben sich viele Untersuchungen mit dem Problem elterlicher Attitüden befaßt und diese zum Hauptgegenstand ihres Forschens gemacht. Wir wollen prüfen, welche theoretischen Fortschritte und empirischen Ergebnisse hier aufzufinden sind.

1.2.2 Elterliche Erziehungsattitüde versus elterliches Erziehungsverhalten

Seit Stodgdill (1936) als einer der ersten versuchte, elterliche Attitüden bezüglich der elterlichen Kontrolle und des Sozialverhaltens der Kinder mit Hilfe von Fragebögen zu erfassen, ist es bis heute gang und gäbe, elterliche Erziehungsattitüden - was das zunächst auch immer sei - als eine wichtige Determinante für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit anzusehen.

Es ist erstaunlich, mit welcher Unbekümmertheit die (zumeist amerikanischen) Autoren ohne weitere theoretische Überlegungen behaupten, die elterlichen Erziehungsattitüden seien bedeutsam für das kindliche Verhalten, um dann sofort ihre jeweiligen Meßinstrumente zur Erfassung der von ihnen postulierten elterlichen Attitüden darzustellen. Gerade wenn man die teilweise doch recht kritische Diskussion um das Konstrukt "Attitüde" verfolgt, und die Schwierigkeiten und Probleme der Forscher erfährt, die sich speziell mit der Erfassung von Attitüden beschäftigen, so muß sogleich klar werden, daß diese Schwierigkeiten (etwa der Beziehung von Attitüde und Verhalten) auch für die theoretische Bestimmung und die Erfassung elterlicher Erziehungsattitüden gelten.

Historisch gesehen, läßt sich der Eifer, den die Forscher

auf die Untersuchung elterlicher Erziehungsattitüden verwendeten, einerseits durch den Mißerfolg erklären, den die Forschung erlitt, die sich mit den frühkindlichen Erziehungspraktiken wie Wickeln, Abstillen, Reinlichkeitserziehung (angeregt durch die Psychoanalyse) beschäftigt hat, und die ja bekanntermaßen keine konsistenten, validen Vorhersagen auf die spätere Persönlichkeit und das Verhalten der Kinder zuläßt (vgl. u.a. Orlansky 1949), und andererseits durch die zunehmende Betonung der affektiven, emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kind (vgl. Symonds 1939), was wohl auch durch die Erfahrung klinisch arbeitender Psychologen sowie durch den Einfluß der Psychoanalyse bedingt war. Jedoch fiel eine theoretische Betrachtung dieser als für die kindliche Persönlichkeit so bedeutsam erkannten elterlichen "Erziehungsvariable" meist vorschnellen pragmatischen Argumenten der Ökonomie dieser mit Hilfe von Fragebogen ja "leicht" zu erfassenden Variable zum Opfer. Theoretische Begründungen fehlen entweder ganz, oder sie sind recht unbefriedigend, wie z.B. bei Schaefer und Bell (1958, S. 340), die wie folgt ihr Vorgehen, einen elterlichen Attitüden-Fragebogen zu konstruieren, begründen: "Recent trends in personality theory provide a rationale for the conceptualization and quantification of maternal attitudes. Bronfenbrenner has noted a convergence upon a set of related concepts to objects. In action theory these tendencies have been called need-dispositions while similar concepts have variously been called dispositions, dispositional tendencies, needs, belief-value matrices, and dynamic systems. These concepts include emotional, cognitive, and motivational elements and imply stable genotypical personality characteristics. Let us assume that such need-dispositions are related to the type of relationship which a woman develops with her child. Development of measures of those components of her personality which are relevant to her role as a mother would permit prediction of her behavior with her child and the future personality adjustment of the child. The hypothesis that such need-dispositions can to some degree be determined by measuring the attitudes of parents toward child-rearing

and the family is the motivation for this study. The importance of maternal attitudes to the development of the child has been generally accepted."

Eine wichtige Unterscheidung wird hier von Schaefer und Bell (a.a.O.) angedeutet, die schon Symonds (1939) als bedeutsam hervorhob, nämlich daß zu differenzieren ist zwischen elterlichen Attitüden, die sich allgemein auf die Kindererziehung beziehen und solchen Attitüden, die sich auf das jeweilige Kind, mehr im Sinne der oben genannten emotionalen Beziehung, beziehen.

Die meisten elterlichen Attitüden-Fragebogen, wie z.B. der wohl bekannteste, der PARI (Parental Attitude Research Instrument) von Schaefer und Bell (a.a.O.), wollen die von den Eltern geäußerten Attitüden zur Kindererziehung überhaupt erfassen. Charakteristische Items des PARI lauten beispielsweise: "A parent should never be made to look wrong in a child's eyes."

"A mother should make it her business to know everything her children are thinking."

"A good father should shelter his child from life's little difficulties" (Schaefer und Bell 1958).

Die Überlegungen zur Erfassung elterlicher Erziehungsattitüden basieren auf der Annahme, daß eine Attitüde einer großen Vielzahl von elterlichen Verhaltensweisen zugrundeliegt, so daß die Attitüde als Indiz für bestimmte elterliche Verhaltensweisen gelten kann. Somit wäre die Erziehungsattitüde im Sinne der oben genannten Bemerkungen ein hypothetisches Konstrukt, das als Erklärung für die Konsistenz verschiedener elterlicher Verhaltensweisen in eventuell sogar verschiedenen Situationen als Erklärung herangezogen werden könnte.

Bei diesen Überlegungen müssen wir jedoch noch einmal auf das oben angeschnittene Problem zurückkommen, zu welchem Zweck denn jegliche Art elterlicher Variablen überhaupt erfaßt werden.

Im Mittelpunkt der Sozialisationsforschung steht die Frage

nach den Determinanten für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Genauer und spezifischer formuliert heißt das, es geht um die Vorhersage kindlichen Verhaltens, wobei angenommen wird und teilweise erwiesen worden ist, daß die Eltern als primäre Sozialisationsagenten einen bedeutsamen Einfluß auf das kindliche Verhalten ausüben. Wenn die Attitüde gewissermaßen eine "genotypische" Variable darstellt, die verschiedenen "phänotypischen" Verhaltensweisen von Eltern zugrundeliegt, so hat sie zunächst keine direkte Beziehung oder Einfluß auf das kindliche Verhalten. Erst sozusagen durch die Vermittlung von "elterlichem Verhalten" durch das, was die Eltern sagen und tun, wird eine mögliche Beziehung zwischen elterlicher Attitüde und kindlichem Verhalten hergestellt. So sind die hierzu geäußerten Überlegungen von Hunt und Winokur (1961, S. 176 ff.) sehr überzeugend, die sagen, daß jegliche Attitüde nur über Verhalten verbaler oder non-verbaler Art dem Partner (dem Kind) zugänglich gemacht werden kann. "If our goal is to understand the determinants of childhood behavior, then we must understand the relationships between parental attitudes and parental behavior as mediating relationships between parental attitudes and child behavior" (Hunt und Winokur a.a.O., S. 176). Damit stehen wir wiederum vor dem Problem des Zusammenhangs von Attitüde und Verhalten, wobei wir inzwischen wissen, daß sich die Attitüde aus dem Verhalten nur mit geringer Wahrscheinlichkeit vorhersagen läßt und umgekehrt. Es hat sich aber inzwischen auch erwiesen, daß elterliche Attitüden-Fragebögen, wie z.B. der PARI, nicht den geforderten Ansprüchen genügten, valide und konsistente Vorhersagen bezüglich des kindlichen Verhaltens zu machen. (Vgl. u.a. Gordon 1957; Leton 1958; Zunich 1962; Becker und Krug 1965).

Leider geht in die Diskussion um die elterlichen Erziehungsattitüden jeweils die Eigenart des spezifischen Meßinstruments mit ein, wobei das Nicht-Eintreffen der jeweiligen Erwartungen der Forscher immer der mangelnden Reliabilität und/oder Validität des verwendeten Meßinstruments

zugeschrieben wird.¹⁾ Aber es könnte doch auch sein, daß das Konstrukt, das ja mit Hilfe dieses Instruments operationalisiert wurde, nicht in dem Maße der Realität Rechnung trägt, wie die Forscher dies annehmen. Vielleicht sind "elterliche Erziehungsattitüden" nicht in dem Maße für das kindliche Verhalten bestimmend, wie viele Forscher vermuteten, oder es ist, wie Hunt und Winokur (a.a.O.) meinen, möglich, "... to suggest that we may be overvaluing the relevance of specifically parental attitudes" (S. 177). Wenn die Attitüde eine recht allgemeine, umfassende "genotypische" Variable darstellen soll, so wird es schwierig, dies mit den Ergebnissen zu vereinbaren, die wir über die Veränderung elterlicher Attitüden in bestimmten Zeitintervallen haben, die einfach ein Resultat des Heranwachsens des Kindes und der Veränderung seiner Ansprüche sein kann (vgl. Bell 1958, S. 330). Das Problem hierbei ist, daß das zu prädiszierende Verhalten der Kinder aus einem anderen Zeitabschnitt stammen kann als die elterliche Attitüde, da der Forscher nicht entscheiden kann, auf welchen Zeitpunkt sich die von den Eltern geäußerte generelle Attitüde bezieht. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Tatsache, daß Eltern durchaus spezifisch, d.h. auf verschiedene Kinder verschieden reagieren. Somit könnte eine Mutter ihrem Sohn gegenüber die Attitüde A und ihrer Tochter die vielleicht gegensätzliche Attitüde B entwickeln, was bei der Messung "einer" elterlichen Attitüde zu Konfundierungen führen könnte.

Wie schon oben angedeutet, ist beim Ausfüllen dieser elterlichen Attitüden-Fragebögen, die aus testtheoretischen Gründen (vgl. Bell 1958, S. 326 ff.) häufig recht vage Items beinhalten, nicht zu entscheiden, unter welchen (u.a. unterschiedlichen motivationalen) Bedingungen Eltern diese Bögen ausfüllen. Es ist ja leicht einsichtig, daß Eltern mit durchaus unterschiedlichen Annahmen diese Aufgabe bewältigen, d.h. daß die Bedingungen für die einzelnen Eltern

1) Die Neigung zu "exhaurieren" ist hier leider sehr beliebt und verbreitet.

recht verschiedenartig sein können, was zusätzlich Verzerrungen der Ergebnisse erbringen kann.

Auf das Problem der "response sets", die gerade beim PARI erwiesenermaßen einen großen Teil der Varianz zwischen Eltern erbrachten, was man ja eigentlich nicht messen wollte, soll hier nicht weiter eingegangen werden. (Vgl. dazu die Kritik am PARI von Becker und Krug 1965). Uns interessiert hier eher das mehr theoretische Problem, ob das Konstrukt "Attitüde" im Zusammenhang mit dem elterlichen Verhalten überhaupt sinnvoll ist. Wird Attitüde als Meinungsäußerung (im Sinne von opinion, vgl. Gildea et al. 1961) bezüglich bestimmter Fragen der Kindererziehung überhaupt verstanden, so ist es unserer Meinung nach sinnvoll, diese Meinung einmal zu erfragen. Es zeigte sich zwar, daß kein Zusammenhang dieser Meinungen und bestimmten kindlichen Verhaltensweisen besteht, aber man konnte zeigen (vgl. Armstrong und Taylor 1972), daß Jugendliche bestimmte Attitüden (Meinungen) ihrer Mütter direkt übernehmen.

Soll jedoch die Attitüde als übergeordnetes Konstrukt für bestimmte elterliche Verhaltensweisen dienen, so scheint es uns besser, zumindest beim jetzigen Stand der Forschung, direkt beim elterlichen Verhalten anzusetzen, ohne Rekurs auf eventuell dahinterliegende "Attitüden" zu nehmen, was vor allem gewisse theoretische und meßtheoretische Probleme vermeidet. Es würde auch weitere meßtheoretische Schwierigkeiten mindern, wenn man sich entschließt, das Verhalten der Eltern zunächst einmal als solches zu untersuchen, was nicht ausschließt, daß verschiedene elterliche Verhaltensweisen zu einer Klasse oder einer Verhaltenseinheit zusammengefaßt werden, die dann mit dem kindlichen Verhalten (bzw. Verhaltensklassen) in Beziehung gesetzt werden.

Es erscheint uns nach all den Diskussionen klarer und eindeutiger, zunächst eine Theorie (bzw. Theorien) über elterliches Verhalten aufzustellen und deren Bedeutung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung zu untersuchen, als sich mehr oder weniger interpretativ auf einer "höheren" Erklärungsebene oder Theorienebene zu bewegen, was mehr Verwirrung und Unklarheit stiftet, als daß es eindeutige Ergebnisse erbringt.

Um die Vielfalt der in der Literatur vorhandenen Ansätze und Untersuchungen andeutungsweise darzustellen, sollen im folgenden einige Konzepte der elterlichen Erziehung vorgestellt werden, wobei die verschiedenen Konzepte u.a. danach unterschieden werden, ob sie elterliche Attitüden oder elterliches Erziehungsverhalten zu erfassen suchen.

1.3 Darstellung verschiedener Konzepte elterlicher Erziehung

1.3.1 Einige Bemerkungen zum Stand der Theorienbildung in der Sozialisierungsforschung

Wenn Bronfenbrenner (1961) behauptet, daß auf dem Gebiet der Erforschung des elterlichen Einflusses auf die Sozialisierung ihrer Kinder ein Übermaß an Theorie und ein Mangel an empirischen Fakten vorliegt, so teilen wir diesen Standpunkt aus verschiedenen Gründen nicht, sondern meinen, daß eher ein Mangel an brauchbaren theoretischen Überlegungen, Modellen und Konzepten zu beklagen ist, in die die bislang nicht überschaubare Fülle an empirischen Ergebnissen sich sinnvoll und widerspruchsfrei einordnen ließen.

Einschränkend hierzu sei jedoch bemerkt, daß Bronfenbrenners Theoriebegriff wohl recht weitläufig und allgemein zu sein scheint, was man aus seiner Begründung für die oben erstellte Behauptung schließen kann: "To put it more precisely, the theories available to us were unsufficiently grounded on everyday fact." (a.a.O., S. 90).

Als Beispiel für eine solche wenig begründete Theorie gibt Bronfenbrenner eine Freudsche These an. Die mangelhafte theoretische Fundierung vieler psychoanalytischer "Thesen" haben wir schon mehrmals erwähnt, wobei hier gesagt werden muß, daß tatsächlich die meisten bezüglich der Eltern-Kind-Beziehungen geäußerten Annahmen direkt oder indirekt durch psychoanalytische Gedanken und Vorstellungen beeinflusst wurden.

Nur insofern hat Bronfenbrenner recht, wenn er den Überfluß an "Theorie" beanstandet, als psychoanalytische Thesen meist mit dem Anspruch auf universelle Gültigkeit, jedoch ohne Angabe ihrer empirischen Überprüfbarkeit die Forschung zumindest in weiten Teilen beherrschen. Die Tragbarkeit solcher Theorien hat sich ja auch dementsprechend als recht mangelhaft herausgestellt, da sie den Ansprüchen, die an theoretische Konstruktionen gestellt werden müssen, in keiner Weise gerecht werden (vgl. oben S. 5).

Auch sagten wir bereits, daß sehr oft klinisch arbeitende Psychologen und Psychiater, angeregt durch ihre zu behandelnden "Fälle", sich mit der Problematik der Eltern-Kind-Beziehungen auseinandersetzen. Ihre zu untersuchenden Fragestellungen entstammen dementsprechend ihrer jeweiligen speziellen klinischen Erfahrung. Theoretische Überlegungen, Konzepte und Modelle zur Beschreibung und Erklärung der Eltern-Kind-Beziehungen wurden meist nicht intendiert, da häufig nur die Entstehung sehr spezieller kindlicher Verhaltensweisen anhand elterlichen Verhaltens (bzw. Attitüden) im Sinne einer Ursache - Wirkung Relation erklärt werden soll. Man denke etwa an die sehr zahlreiche Literatur zur Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehungen bei schizophrenen Kindern. (Vgl. Lennard, H.L., M.R. Beaulieu und N.G. Embrey 1970.)

Die Tatsache, daß die in der Literatur vorhandenen theoretischen Konzepte und Modelle immer nur bestimmte Teilaspekte der Eltern-Kind-Beziehungen berücksichtigen, ist durch die Komplexität dieses Forschungsgegenstandes bedingt, ja diese Beschränkung erweist sich sogar als überaus notwendig und sinnvoll, da ansonsten wohl eine empirische Überprüfung auf Grund der Vielzahl der erforderlichen Parameter und der zu kontrollierenden Rahmenbedingungen kaum möglich wäre (vgl. hierzu K.H. Stapf et al. 1972).

Es mag eben auch diese Komplexität des hier zu behandelnden Gegenstandes sein, die zu einer Fülle empirischer Einzelbefunde geführt hat, die jedoch keine Integration in ein oder mehrere theoretische Konzepte erfuhren, da sie sich teilweise widersprechen und auf recht unterschiedliche meßtheoretische Voraussetzungen beziehen (vgl. Herrmann und A.Stapf 1970).

Die meisten in der Literatur vorfindbaren theoretischen Ansätze befassen sich mit der Gewinnung deskriptiver Klassifikationen der elterlichen Erziehung mit Hilfe statistischer Klassifikationstechniken (vgl. Ahrens 1966; K.H. Stapf et al. 1972, S. 21). Das hierbei verwendete statistische Verfahren ist zumeist die Faktorenanalyse, wobei elterliches Verhalten bzw. elterliche Attitüden zunächst statistisch klassifiziert werden und dann die erhaltenen Faktoren ex post interpretiert werden. Bei dieser reinen Beschreibung des elterlichen Verhaltens, der keinerlei Apriori-Konzept zugrundeliegt, geht das eigentliche Anliegen der kindlichen Sozialisierungsforschung meist verloren. Wie wir schon oben sagten, besteht die Aufgabe der Sozialisierungsforschung ja darin, die Bedingungen für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit, des kindlichen Verhaltens zu untersuchen, wobei der Einfluß der Eltern als Sozialisierungsagenten als eine bedeutsame Variable erkannt wurde. Somit müßte in eine jegliche Theorie oder in ein Modell jeweils die Eltern-Kind-Beziehung eingehen insofern, als substantielle Zusammenhänge von Variablen der Sozialisierungsagenten mit Variablen des zu sozialisierenden Individuums von der jeweiligen Theorie vorhergesagt werden. Man kann auch sagen, daß in einer Theorie sowohl die elterliche Erziehung als auch deren (sich im kindlichen Verhalten äußernden) Auswirkungen implizit vorhanden sein müßten. Dies ist aber nur in wenigen Ansätzen zu erkennen, wie wir unten sehen werden (vgl. u.a. Schaefer 1961; Roe und Siegelman 1963).

Neben dem Problem der bisher weiterhin fehlenden Systematik der verschiedenen Untersuchungen und Forschungsansätze und dem Mangel an Apriori-Modellen, in die Aussagen sowohl über das elterliche als auch das kindliche Verhalten eingehen, zeigt sich eine weitere Schwierigkeit bei der Erforschung der kindlichen Sozialisierung, die sich auf die Stabilität und Konsistenz elterlichen Erziehungsverhaltens (bzw. Erziehungsattitüden) bezieht. Zunächst scheint es nachweisbar - soweit Forschungsergebnisse vorliegen -, daß Eltern ihr

Verhalten ihren Kindern gegenüber im Laufe der Zeit verändern, wobei sich beispielsweise in einer Längsschnittuntersuchung von Schaefer und Bayley (1960) zeigte, daß die Dimension "Liebe - Feindseligkeit" relativ stabil über die verschiedenen kindlichen Altersstufen hinweg bleibt, während sich bezüglich der Dimension "Kontrolle - Autonomy" das Verhalten der Mütter in Richtung auf weniger Kontrolle bei älteren Kindern verschiebt. Da es üblich geworden ist, etwa von der "warmen, liebevollen" Mutter oder dem "autoritären" Vater zu sprechen, einer Person bzw. einer Gruppe von Personen also Attribute zuzuordnen, die ähnlich wie Persönlichkeitsmerkmale verwendet werden, muß aufgrund dieser möglichen Veränderung des Erziehungsverhaltens eines Sozialisierungsagenten im Sinne einer Anpassung an die jeweilige Situation und das zu sozialisierende Individuum eine solche Merkmalszuordnung skeptisch stimmen. Auch unter diesem Aspekt ist das für Mädchen bzw. für Jungen unterschiedliche Erziehungsverhalten zu verstehen. Neben dem Problem der Stabilität (im Sinne des Gleichbleibens über die Zeit) steht aber auch die Frage nach der Konsistenz, die wir als identisches Verhalten in verschiedenen (jedoch gleichartigen) Situationen verstehen bei Konstanzhaltung des Zeitintervalls und der Interaktionspartner (Sozialisierungsagent und zu sozialisierendes Individuum). Wenn beispielsweise eine Mutter am Vormittag ihr Kind dafür bestraft, daß es laut ist (weil sie Kopfschmerzen hat) und am Nachmittag dieses selbe Verhalten unbeachtet läßt, so muß dies für das Kind als inkonsequent erscheinen, und es wird Schwierigkeiten haben, hier das richtige (erwünschte) Verhalten zu lernen.

Hinsichtlich der Konsistenz elterlicher Erziehung gibt es bislang mehr offene Fragen als zufriedenstellende Forschungsergebnisse. Schon die Definition des Begriffes erweist sich bei Durchsicht der Literatur als recht unterschiedlich und bereitet Schwierigkeiten. Einige Autoren meinen mit Konsistenz die Gleichheit von väterlichem mit dem mütterlichen Verhalten, andere wiederum verstehen darunter die oben erwähnte zeitliche Stabilität des Verhaltens eines Sozialisie-

rungsagenten und wieder andere definieren Konsistenz in unserem Sinne. (Vgl. Becker 1964, S. 199)

Es ist weiterhin bedeutsam, auf welcher theoretischen Ebene man bei der Bestimmung der Konsistenz ansetzt; ob man einzelne, klar definierbare Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer Konsistenz betrachtet, oder ob man auf eine eher molare Ebene übergeht, wo Verhaltensklassen (Verhaltens-einheiten) wie beispielsweise "Wärme" oder "Kontrolle" im Sinne elterlicher Erziehungsdimensionen hinsichtlich ihrer Konsistenz untersucht werden.

Empirische Arbeiten, in denen die Konsistenz elterlichen Verhaltens überprüft wurde, lassen sich hauptsächlich auf dem Gebiet der Untersuchung von "Delinquenz" bei Jugendlichen finden (vgl. u.a. Glueck und Glueck 1950; McCord et al. 1959; Bandura und Walters 1959; Andry 1960). Hier deutet sich ein Zusammenhang von Delinquenz, antisozialem Verhalten und Inkonsistenz im elterlichen Verhalten an. Inkonsistenz des elterlichen Verhaltens scheint demnach allgemein zu einer Unangepaßtheit der Kinder zu führen. Alle Forscher, die sich mit der kindlichen Sozialisierung beschäftigen, sind sich einig, daß Inkonsistenz im elterlichen Erziehungsverhalten für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder eher schädlich ist, während Konsistenz des elterlichen Verhaltens Sicherheit und Stabilität der Umwelt für das Kind schafft, was wiederum seinerseits zu einer größeren Stabilität des kindlichen Verhaltens führen kann (vgl. Becker 1964, S. 199). Soviel man also weiß, scheinen sich Eltern hinsichtlich ihrer Stabilität und Konsistenz ihres Erziehungsverhaltens in gewissem Ausmaß zu unterscheiden. Diese Varianz geht bei einer punktuellen, einmaligen Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens verloren. Da Re-Test-Reliabilitäten für Meßinstrumente zur Erfassung elterlicher Erziehung kaum vorliegen, verdient dieser Gesichtspunkt umsomehr Beachtung und sollte bei zukünftiger Forschung in stärkerem Maße berücksichtigt werden, da sich ja die Konsistenz des elterlichen Verhaltens als außerordentlich bedeutsame Variable für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit herauszuschälen beginnt.

Nach diesen allgemeinen Überlegungen zum Problem der Theorienkonstruktion bezüglich der elterlichen Erziehung, wollen wir nun im einzelnen einige in der Literatur vorhandene Konzepte darstellen, wobei wir einerseits wieder unsere Einteilung in Erziehungsverhalten und Erziehungsattitüden aufgreifen wollen und andererseits Ex-post-Konzepte getrennt von Apriori-Konzepten darstellen wollen.

Zunächst sollen einige Ex-post-Konzepte bezüglich elterlicher Erziehungsattitüden beschrieben werden.

Da es nicht unser Anliegen ist, einen Überblick im Sinne eines Sammelreferates zu geben, in dem alle in der Literatur auftauchenden Modellvorstellungen elterlicher Erziehung erfaßt sind, sollen jeweils nur beispielhaft einige Konzepte herausgegriffen werden, die nur die Vorgehensweisen der einzelnen Forscher kurz beleuchten, um in Anschluß daran das hier zu überprüfende zweidimensionale Konzept der elterlichen Bekräftigung darzustellen und gegen andere theoretische Konstruktionen abheben zu können.

Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann und will somit nicht erhoben werden, es sei aber in diesem Zusammenhang auf den Aufsatz von Goldin (1969) verwiesen, der allerdings nur Arbeiten behandelt, die das perzipierte elterlicher Erziehungsverhalten untersuchen, sowie auf den entsprechenden Artikel von Medinnus und Johnson in ihrem 1969 erschienenen Buch "Child and adolescent Psychology".

Weiterhin beschränken wir uns, der Vergleichbarkeit wegen, auf Arbeiten, die das mütterliche Verhalten bzw. mütterliche Erziehungsattitüden untersuchen. Es gibt zwar inzwischen einige Arbeiten, die auch (oder ausschließlich) die väterliche Erziehung untersuchen; meist jedoch unterscheiden sich die theoretischen Konzepte (ob ex post oder apriori gewonnen) für Mütter und Väter nicht allzusehr, bei einigen Arbeiten finden sich lediglich einzelne (Fragebogen-) Items, die jeweils für Väter anders formuliert sind als für Mütter. Die Bedeutung des Vaters für die kindliche Sozialisation ist zwar schon vor längerer Zeit erkannt worden, doch hinkt

die Forschung, wie wir schon betonten, hier ein wenig hinterher, und so beziehen sich die meisten Arbeiten immer noch auf Mütter, wohl auch aus pragmatischen Gründen, da Frauen und Mütter als Versuchspersonen immer noch leichter erreichbar sind als Väter (vgl. Kagan und Moss 1962).

1.3.2 Empirisch gewonnene Ex-post-Konzepte mütterlicher Erziehungsattitüden

Die im folgenden darzustellenden mütterlichen Erziehungsattitüden sind alle direkt bei den Müttern mit Hilfe von Fragebogen erhoben worden. Die statistische Klassifikation der so erhaltenen Daten erfolgte in den meisten Fällen mit Faktorenanalysen. In einigen Fällen waren die Faktoren jedoch so wenig stabil (mangelnde Reliabilität und Reproduzierbarkeit), daß nur "clusters" gebildet werden konnten. Das zur Erfassung der mütterlichen Erziehungsattitüden am häufigsten verwendete Instrument ist der PARI (Parental Attitude Research Instrument) von Schaefer und Bell (1957), der aus 24 Subskalen (Likert-Skalen) mit je acht Items besteht, die die mütterlichen Attitüden bezüglich der Kindererziehung und der Familie messen sollen. (Eine ausführliche Kritik am PARI haben Becker und Krug (1965) geliefert, die dem PARI als Meßinstrument doch recht bedeutsame Mängel nachweisen.) In einer ersten Arbeit (in der die Autoren allerdings unverheiratete Schwesternschülerinnen als Versuchspersonen verwendeten), erhielten sie mit Hilfe einer Faktorenanalyse fünf Faktoren, die sie wie folgt interpretierten:

1. Suppression and Interpersonal Distance
2. Hostile Rejection of the Homemaking Role
3. Excessive Demand for Striving
4. Over-Possessiveness
5. Hostile Punitive Control

In späteren Arbeiten zum PARI zeigten sich jedoch meist statt der fünf drei Faktoren, die u.a. von Zuckerman, Ribback, Monashkin und Norton (1958) wie folgt beschrieben werden:

1. Authoritarian - Controlling
2. Hostility - Rejection
3. Democratic - Equalitarian

Hier deutet sich schon an, was wir später noch sehen werden, nämlich daß sich bei den meisten Konzepten eine Zweier- oder Dreier-Struktur wie die eben beschriebene zeigen wird.

Die Untersuchung der mütterlichen Erziehungsdimensionen mit einer deutschen Übersetzung des PARI von Seitz, Wehner und Henke (1970) ergab allerdings wieder 5 Faktoren, die von den Autoren folgendermaßen interpretiert werden:

1. Inquisitorische Dominanz
2. Aggressive Strenge aufgrund eigener Unzufriedenheit mit der Mutter-Rolle
3. Mütterliche Toleranz für die kindlichen Affekte
4. Mütterliche Förderung von Zukunftspessimismus
5. Mütterliche Überprotektion

Mit einem selbstentwickelten Fragebogen, der "Family Problems Scale", wollen Loevinger und Sweet (1961) die mütterlichen Erziehungsattitüden erfassen. Sie erhielten die folgenden Clusters mütterlicher Erziehungsattitüden:

1. Authoritarian Family Ideology
2. Conventionality - Anxiety
3. Orderliness
4. Rejection of woman's biological role

Es sei noch die Arbeit von Baumrind und Black (1967) erwähnt, die die mütterlichen Erziehungsattitüden mit Hilfe von Interviews erfaßten und aus den Daten Clusters bildeten, da mit einer Faktorenanalyse keine sinnvolle zwei- oder dreidimensionale Struktur festgestellt werden konnte. Die Autoren erhielten folgende sechs Clusters:

1. Warmth
2. Consistent discipline
3. Maturity demands
4. Punitiveness
5. Restrictiveness
6. Encourages independent contacts

Wie man sieht, fallen die einzelnen Konzepte je nach Meßinstrument unterschiedlich aus, wiewohl ja die Faktorenanalyse als ein Verfahren, das die Daten nur "ordnet", also klassifiziert, nichts anderes ausgeben kann, als man vorher zur Datenverarbeitung in die jeweilige Analyse eingegeben hat. Jedoch auch bei Verwendung des gleichen Erhebungsinstruments (z.B. dem PARI) ergeben sich unterschiedliche Strukturen. (Daher sahen auch Herrmann und seine Mitarbeiter (mündliche Mitteilung) von einer weiteren Verwendung des PARI ab, da sich je nach Population die Faktorenstruktur dieses Meßinstruments stark veränderte.)

1.3.3 Empirisch gewonnene Ex-post-Konzepte mütterlichen Verhaltens

Wie im vorangehenden Kapitel wurde für die im folgenden zu referierenden Konzepte, die anhand von Mütter-Interviews oder durch direkte Verhaltensbeobachtung von Mütter-Kind-Interaktionen erfaßten Daten, die Faktorenanalyse als statistisches Klassifikationsverfahren verwendet.

Neben dem theoretisch fundierten Unterschied, daß es in dem einen Fall um die Erfassung von Attitüden (Einstellungen zur Kindererziehung) geht, wird bei diesen Konzepten das konkrete elterliche Verhalten angezielt. (Die erhobenen Daten und die durch die Klassifizierung gebildeten "Verhaltensklassen" oder "Verhaltenseinheiten" bleiben theoretisch auf derselben Interpretationsebene, d.h. man interpretiert hier die Klassifikationsprodukte nicht als Attitüden, sondern eben als Verhalten.)

Mit dem elterlichen Verhalten haben sich vor allem zwei große Forschungsprojekte in Amerika befaßt, einmal die "Fels Studies" (Champney 1941; Baldwin, Kalhorn und Breese 1945), und zum anderen die "Pattern Studies" (Sears, Maccoby und Levin 1957).

Die Fels-Untersuchungen hatten das Forschungsziel, möglichst die gesamte familiäre Umwelt zu erfassen, die die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes beeinflussen könnte. Dafür war natürlich die Erfassung des elterlichen Verhaltens äußerst bedeutsam. Aber ebenso wichtig schien den Forschern die Beziehung der Eltern zueinander, die allgemeine Familienatmosphäre (etwa Freundlichkeit, Demokratie) zu sein. Die Daten wurden durch Interviews mit den Müttern und Beurteilern (raters) gewonnen, die sich eine Weile in den Familien zur Beobachtung aufgehalten hatten, und die auf entsprechenden Rating-Skalen die Familie und die Beziehung der einzelnen Familienmitglieder untereinander einstufen. (vgl. hierzu Medinnus und Johnson 1969, S. 360 ff.).

In den aus diesen Daten gewonnenen Konzepten ist also auch immer das väterliche Verhalten mit enthalten. Baldwin, Kalhorn und Breese (a.a.O.) fanden folgende "Verhaltens-Syn-drome" für das elterliche Verhalten:

1. Acceptance of the child
2. Indulgence
3. Democracy in the home

Roff (1949) veröffentlichte eine ausführliche faktorenanalytische Untersuchung der Fels-Daten und fand folgende sieben Faktoren:

1. Concern for the child
2. Democratic guidance
3. Permissiveness
4. Parent-child harmony
5. Sociability - adjustment of parent
6. Activeness at home
7. Non-readiness of suggestion

Ebenfalls mit Daten aus den Fels-Studien arbeiteten Crandall und Preston (1955). Sie fanden folgende Faktoren des elterlichen Verhaltens:

1. Affection
2. Protection
3. Coactive Control
4. Coercitive Control

Lorr und Jenkins (1953) haben anhand der Daten der Fels-Studie eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung gerechnet und erhielten hiermit folgende Faktoren zweiter Ordnung:

1. Dependence - encouraging
2. Democracy in child training
3. Effectiveness of control in household

Die Fels-Studien hatten sicher einen bedeutsamen Einfluß auf die Erforschung der Eltern-Kind-Beziehungen. Dennoch scheinen die mit relativ großem Aufwand betriebenen Untersuchungen nicht die gewünschten klaren und eindeutigen Ergebnisse zu erbringen, da - wie unserer Meinung nach die angewandte Forschungsstrategie zeigt - die Komplexität des Gegenstandes wohl eher unterschätzt wurde.

Die Untersuchungen des mütterlichen Verhaltens durch Scars et al. (1957) sollten Aufschluß geben über mütterliche Erziehungspraktiken, wie Füttern, Sauberkeitserziehung, aber auch über die Disziplinierungstechniken (also Belohnungs- und Bestrafungsmethoden) und das mütterliche Verhalten auf kindliches aggressives, sexuelles und abhängiges Verhalten. Die mit Hilfe von Mütter-Interviews gewonnenen Daten wurden ebenfalls auf eigens hierfür konstruierten Rating-Skalen eingestuft. Die Autoren erhielten folgende sieben Faktoren:

1. Permissiveness
2. General family adjustment
3. Warmth of mother-child relationship
4. Responsible child-training orientation
5. Aggressiveness and punitiveness
6. Perception of husband
7. Orientation toward child's physical well-being

Milton (1958) hat die Daten von Sears et al. (1957) noch einmal faktorenanalytisch untersucht und fand vier Faktoren für das mütterliche Erziehungsverhalten:

1. Strictness or nonpermissiveness
2. Family interaction or adjustment
3. Warmth of mother-child relationship
4. Treatment of overt aggression

Milton kommt bei dieser Arbeit zu dem Schluß, daß es nicht nur eine allgemeine Dimension gibt, die dem elterlichen Erziehungsverhalten unterliegt, sondern immer mehrere Dimensionen, und er weist auf die Artikel von Sewell et al. (1955) hin, die in ihrer Untersuchung allein mehrere Faktoren für Permissivität ermittelten. Auch Sewell et al. (a.a.O.) arbeiteten mit Mütter-Interviews. Die von ihnen gefundenen sieben interpretierbaren Faktoren wurden folgendermaßen benannt:

1. Permissiveness in early feeding
2. Permissiveness in toilet training
3. Parent-child interaction factor
4. Nonpunitive treatment
5. Promotion of independence
6. Casual treatment
7. Noninsistence

Anhand ihrer Faktoren meinen die Autoren schließen zu müssen, daß gewissermaßen hinter diesen Dimensionen elterlichen Verhaltens keine durchgängige Attitüde zu erkennen sei.

Mit einem anderen statistischen Klassifikationsverfahren, dem Circumplex-Modell von Guttman (1954) arbeitete Schaefer (1959), der nicht nur die hier nicht interessierenden mütterlichen Attitüden (vgl. oben S. 43) untersuchte, sondern auch mütterliches Verhalten anhand von dafür konstruierten Rating-Skalen (Maternal Behavior Research Instrument) erfassen will. Die Daten für die Anwendung des oben genannten Circumplex-Modells gewann Schaefer durch Ratings an Müttern, die von ausgebildeten Beobachtern eingestuft wurden. Er erhielt zwei bipolare Dimensionen, die er als:

1. Autonomy versus Control

2. Love versus Hostility

bezeichnete.

Die beiden, schon fast als klassisch zu bezeichnenden Dimensionen, lassen sich in fast allen Konzepten mütterlichen Verhaltens wiederfinden. Wir werden weiter unten noch darauf zurückkommen.

Abschließend sei noch eine Untersuchung von Hatfield, Ferguson und Alpert (1967) erwähnt, deren Daten direkt der Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen entstammen. Die anhand einer Faktorenanalyse verarbeiteten Beobachtungsdaten ergaben wiederum zwei Faktoren, die stark an die von Schaefer (a.a.O.) gefundenen bipolaren Dimensionen erinnern:

1. Laissez-faire - Involvement

2. Lover - Hostility

Allerdings betonen die Autoren, daß im Gegensatz zu Schaefer der erste Faktor mehr den "degree of involvement in the child's socialization rather than Schaefer's 'control' construct" erfaßt. (S. 404)

Hiermit soll die exemplarische Darstellung einiger an Müttern empirisch gewonnener Erziehungskonzepte abgeschlossen werden. Im folgenden Abschnitt wollen wir nur kurz die Arbeit von Goldin (a.a.O.) referieren, die einen umfassenden Überblick über die in der Literatur von 1936 bis 1965 vorhandenen Konzepte des vom Kind perzipierten Erziehungsverhaltens der Eltern gibt.

1.3.4 Empirische gewonnene Konzepte des von Kindern perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens

Ein Überblick über die in der Literatur dargestellten kindlichen Berichte des elterlichen Verhaltens von Goldin (1969, S. 222 - 236) versucht die in den verschiedensten Arbeiten beschriebenen Ergebnisse im Licht der in den Jahren um 1965 aufgestellten faktorenanalytisch gewonnenen Konzepte elterlichen Verhaltens abzubilden. Als Bezugssystem für diese vielfältigen Ansätze wählte Goldin zum einen das von Schaefer

(1965) gewonnene Konzept des perzipierten elterlichen Verhaltens, das die Dimensionen

1. Acceptance versus Rejection
2. Psychological Autonomy versus Psychological Control
3. Firm Control versus Lax Control

enthält, zum anderen das ebenfalls faktorenanalytisch gewonnene System von Siegelman (1965), der mit dem BPB (Bronfenbrenner Parent Behavior Questionnaire) ebenfalls drei Faktoren fand:

1. Loving
2. Demanding und
3. Punishment.

Nach einem kurzen Vergleich dieser jeweils drei Faktoren kommt Goldin zu dem Schluß, daß "the differences between the two investigators are more apparent than real, in that both investigators tend to account for the same reported parental behaviors with only minor differences in emphasis" (a.a.O., S. 223).

Dennoch hält Goldin das System von Siegelman wegen dessen größerer theoretischer Sparsamkeit und besserer Adäquatheit zur Erklärung der vorhandenen Ergebnisse für geeigneter. Aus beiden Konzepten konstruierte Goldin ein System, in welches er 64 Untersuchungen aus der Zeit von 1936 bis 1965 bezüglich verschiedener Kategorien einordnete:

Zu Kategorie 1 (Dimension : Loving bzw. Acceptance - Rejection) weisen über 60 % der vorhandenen Untersuchungen Variablen auf, die diese Dimension betreffen. Hierzu gehören Variablen wie Zuneigung, Lob und solche Variablen, die eine "demokratische" Familienatmosphäre kennzeichnen. Hinsichtlich der Kategorie 2 (Dimension : Demanding bzw. Psychological Autonomy versus Psychological Control) fand Goldin bei über 50 % der in Frage kommenden Untersuchungen in diese Kategorie passende Variablen wie Dominanz, elterliche Macht, Restriktion sowie hohe Leistungsanforderungen. Bezüglich einer dritten Kategorie (Dimension : Punishment) lassen sich bei über 40 % der Untersuchungen Variablen auffinden, die

sich mit elterlichem Bestrafen und Feindseligkeit befassen. Anhand dieser Kategorien überprüfte der Autor die hier klassifizierten Untersuchungen bezüglich verschiedener in der Literatur auftauchenden Hypothesen und kam zu folgenden Ergebnissen:

1. Kinder erleben beide Eltern eher positiv (favorably), erleben jedoch die Mutter als liebevoller und den Vater als strafender, während beide Eltern als fordernd und kontrollierend geschildert werden.
2. Jungen erleben ihre Eltern als weniger anerkennend und liebevoll, mehr kontrollierend, fordernd und strafend als Mädchen.
3. Kinder mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status erleben ihre Eltern als weniger anerkennend und als mehr kontrollierend als Kinder mit höherem Status.
4. Delinquente und unangepaßte Kinder erleben ihre Eltern eher als abweisend. In einem bestimmten Ausmaß erleben jedoch Delinquente ihre Mütter als liebevoller und die Väter als zurückweisender als vergleichbare andere Gruppen, wobei sie ihre Eltern als wenig kontrollierend angeben, während unangepaßte Kinder ihre Eltern als extrem fordernd erleben.

Es erscheint an dieser Stelle nicht angebracht, noch weitere Einzelheiten darzustellen. Uns interessierten vor allem die beiden Konzepte des perzipierten elterlichen Verhaltens, die eine starke Ähnlichkeit zu einigen theoretischen Konzeptionen des von Eltern berichteten bzw. bei Eltern beobachteten Verhaltens aufweisen, jedenfalls scheinen Unterschiede zwischen den verschiedenen Erziehungskonzepten darauf zurückgehen, ob das elterliche Verhalten bei Kindern oder bei Eltern erhoben wurde, nicht zu bestehen.

Wenn wir alle bisher referierten Ansätze überschauen, so zeigt sich, daß tatsächlich die meisten empirisch ermittelten Konzepte zu Dimensionen gelangen, die recht ähnlich zu interpretieren sind. Die am häufigsten in Erziehungskonzepten auftauchende Dimension könnte man als "liebevoller Zuwendung, Unterstützung" (loving, acceptance, warmth, permissiveness) bezeichnen.

Eine zweite häufig zu beobachtende Dimension läßt sich als "Strenge" (hostility, punitiveness, strictness) beschreiben, und eine dritte Dimension, die oft genannt wird, soll elterliche Kontrolle und Dominanz (control, restrictiveness, authoritarian family ideology, inquisitorische Dominanz) erfassen.

Wir werden im folgenden Kapitel sehen, daß gerade diese Dimensionen schon 1939 von Symonds als Apriori-Konzept elterlichen Erziehungsverhaltens aufgestellt wurden. Diese theoretische Konzeption von Symonds (1939) scheint in sehr starkem Maße die nachfolgende Forschung beeinflußt zu haben.

So führten unterschiedliche Datensätze zu Faktorenextraktionen, die immer wieder ex post so interpretiert wurden, daß das ursprüngliche Konzept von Symonds daraus resultierte. Dieser Sachverhalt kann nicht ohne weiteres als Beleg für eine echte Konvergenz von Forschungsergebnissen verstanden werden. Vielmehr scheint dieser Tatbestand für die weitgehende Beliebigkeit von Faktoreninterpretationen zu sprechen. Da der Ansatz von Symonds jedoch recht global ist, gelingt es leicht, auch relativ heterogene Faktorenstrukturen in gleicher Weise im Sinne von Symonds zu interpretieren.

1.3.5 Apriori-Konzepte elterlicher Erziehungsattitüden und elterlichen Erziehungsverhaltens

Die bisher dargestellten Ex-post-Konzepte elterlicher Erziehungsattitüden und elterlichen Erziehungsverhaltens begnügten sich - wie wir sahen - weitgehend mit einer rein deskriptiven Klassifikation des elterlichen Erziehungsverhaltens. Die im folgenden - ebenfalls eher exemplarisch - angeführten Modellkonstruktionen unterscheiden sich von den oben genannten Ex-post-Konzepten in zweierlei Weise: Einmal wird hier in weit stärkerem Maße versucht, auf die Auswirkungen des im Modell beschriebenen elterlichen Verhaltens auf das Kind einzugehen. D.h. schon auf der Theorieebene werden elterliches Verhalten und kindliche Persönlichkeit

in (zumeist funktionale) Beziehungen gesetzt. Zum anderen haben wir es insofern mit "Apriori-Modellen" bzw. "hypothetico-deduktiven" Konzepten zu tun, als diese vor jeglicher Datenerhebung konstruiert wurden und deren Brauchbarkeit und Richtigkeit erst nachträglich anhand empirischer Untersuchungen überprüft werden muß.

Da diese Apriori-Modelle zumeist aufgrund der in der Literatur vorhandenen Ex-post-Konzepte entstanden sind und somit der Terminus "apriori" verwirren könnte, sei auf die Argumentation von Herrmann (in Stapf et al. 1972, S. 23) zu diesem Punkt verwiesen, der schreibt: "Bei alledem muß man aber beachten, daß man Theorien bzw. Modelle grundsätzlich unter mindestens zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachten kann: 1. unter dem Gesichtspunkt ihrer Herkunft bzw. Psychogenese (d.h. als Resultat wissenschaftlicher Arbeit), 2. unter dem Gesichtspunkt ihrer methodologischen Struktur. Es ist klar ersichtlich, daß ein Apriori-Modell nicht unter Gesichtspunkt 1, sondern nur unter Gesichtspunkt 2 als a priori (vor der Erfahrung, before the facts) gekennzeichnet werden kann (vgl. auch Tack 1969). Unter Gesichtspunkt 2 gilt für Apriori-Modelle, nicht aber für Aposteriori-Modelle, daß sie auf einem begrenzten Satz basaler theoretischer Voraussetzungen beruhen. Aus diesen ergibt sich eine Anzahl integrierter theoretischer Aussagen über den Gegenstand, auf den sich das Modell bezieht. Diese theoretischen Aussagen sind allen Voraussagen über empirische Fakten (Daten) logisch vorgeordnet. Erst aus diesen theoretischen Aussagen werden (unter Hinzunahme von Zusatzannahmen bzw. Limitationsangaben, der Definition von Rahmenbedingungen u. dgl.) Vorhersagen (Hypothesen) über empirische Sachverhalte deduziert. Die empirische Prüfung dieser Vorhersagen ist logisch (und chronologisch) sowohl der Deduktion der Vorhersagen als erst recht der Aufstellung derjenigen basalen Modellansätze nachgeordnet, aus denen die Deduktionen erfolgen. Bei Apriori-Modellen haben empirische Erhebungen stets den Charakter nachträglicher Prüfung der Richtigkeit theoretischer Sätze."

Die kritische Prüfung der im folgenden darzustellenden Konzepte führt allerdings zu dem Ergebnis, daß man zumeist nur

mit Vorsicht von "Apriori-Theorien" sprechen sollte, da es ihnen fast stets an expliziten Zuordnungsregeln (Korrespondenzregeln) fehlt, die es gestatten, aus allgemeinen theoretischen Aussagen empirisch überprüfbare Verhaltensvorhersagen zu deduzieren. Soweit es an der strikten Deduzierbarkeit von Verhaltensvorhersagen fehlt, sollte man vielleicht genauer gar nicht von "Theorie" sondern von "hypothetischen Deskriptionen" sprechen.

Einer der ersten systematischen Ansätze zur theoretischen Erfassung und Klassifikation elterlichen Verhaltens ist die theoretische Konzeption von Symonds (1939), der aufgrund der Ergebnisse psychoanalytischer und klinischer Arbeiten ein zweidimensionales theoretisches Modell elterlichen Verhaltens annimmt, das aus den beiden bipolaren Dimensionen 1. Acceptance - Rejection und 2. Dominance - Submission besteht. Symonds bildet die beiden jeweils als Kontinuum gedachten Dimensionen als Koordinaten eines Koordinatensystems ab und kann somit alle Eltern (als Punkte in diesem System) mit Hilfe der beiden Dimensionen beschreiben. Besonders intensiv behandelt Symonds einmal die als "depriving mother" klassifizierten Mütter, die dem Kind gegenüber ein feindliches, abweisendes Verhalten zeigen, und zum anderen die "overprotective mother", die dominant und kontrollierend ist. Anhand von Fallstudien wurden dann die Auswirkungen dieser elterlichen Verhaltensweisen auf die Kinder untersucht, wobei eventuelle Vorhersagen über die Auswirkungen des elterlichen Verhaltens auf das kindliche Verhalten explizit oder implizit psychoanalytischen Thesen entnommen wurden.

Dieses zweidimensionale Konzept von Symonds stellt insofern einen wichtigen Ansatz innerhalb der Sozialisierungsforschung bezüglich der Untersuchung des elterlichen Einflusses auf die kindliche Persönlichkeit dar, als es in starkem Maße die späteren Modellkonstruktionen und Untersuchungen beeinflusst hat und bis heute beeinflusst.

In dem hypothetischen Modell des elterlichen Verhaltens von Roe (1957) findet sich die bei Symonds angenommene Dimension

Acceptance - Rejection wieder. Roe stellt sich ihr Modell als kreisförmig abbildbares Kontinuum wie folgt vor:
(Abb. 1)

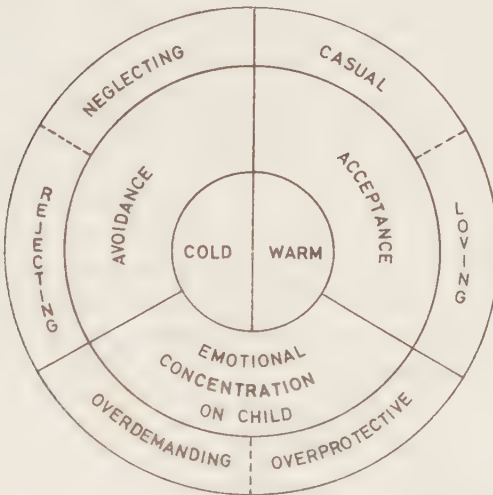


Abb. 1: Das hypothetische Modell des elterlichen Verhaltens von Roe

Eine direkte Überprüfung des Modells von Roe (a.a.O.) ist uns nicht bekannt. Ansatzweise fand ihr Modell jedoch Eingang in die Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Eltern-Kind-Beziehungen, den PCR (Parent-Child Relations Questionnaire) (Roe und Siegelman 1963). Der PCR besteht aus zehn Subtests, wobei die ersten sechs Subtests den sechs Kategorien von Roe entsprechen: "loving", "protecting", "demanding", "rejecting", "neglecting" und "casual". Aus den zehn Subtests wurden mit Hilfe einer Faktorenanalyse folgende drei Faktoren gewonnen:

1. Loving - Rejecting
2. Casual - Demanding
3. Overt attention

Dabei wird der erste Faktor von Roe und Siegelman (a.a.O.) im Sinne der oben genannten "liebvollen Zuwendung, Wärme"

interpretiert, der zweite Faktor dagegen soll "Strenge" und "Kontrolle" erfassen, während der dritte Faktor ein Ausdruck des elterlichen Interesses am Kind beinhalten soll. Die Autoren vergleichen ihr Faktoren-Modell mit anderen, vergleichbaren Modellen, vor allem mit dem zweidimensionalen Circumplex-Modell von Schaefer (1959; 1961). Da ihr dritter Faktor sehr wenig Varianz aufklärt, kommen sie zu dem Schluß, daß "a two-dimensional model with axes for nurturance and control, as constructed by Schaefer, can be said to cover the main domain of parent-child relations" (Roe und Siegelman a.a.O., S. 366). Wir werden dieses Modell von Schaefer (a.a.O.) im folgenden etwas genauer betrachten. Schaefer (1959; 1961) konstruierte ein hypothetisches Circumplex-Modell mütterlichen Verhaltens, das er weitgehend aus seinen früheren Arbeiten und dort empirisch ex post gewonnenen Konzepten entwickelte und welches wiederum zwei Dimensionen enthält (Abb. 2):

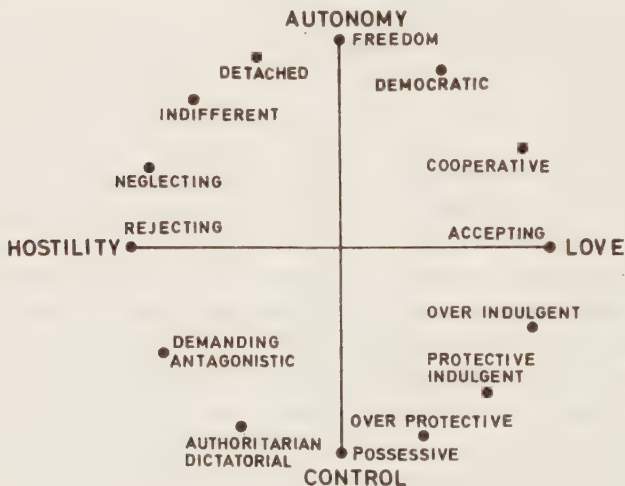


Abb. 2: Schaefer's hypothetisches Circumplex-Modell des mütterlichen Verhaltens

Auch er nimmt - ähnlich wie Symonds - zwei bipolare Dimensionen an 1. Love - Hostility und 2. Autonomy - Control, die als Koordinaten eines gedachten Koordinatensystems vorgestellt werden, in das weitere hypothetische Erziehungsmerkmale eingeordnet werden können, die Schaefer als bedeut-

sam zur Erfassung mütterlichen Verhaltens hält (vgl. Abb.2). Interessant an diesem Ansatz sind vor allem die Überlegungen, die Schaefer bezüglich der Auswirkungen mütterlichen Verhaltens auf die Persönlichkeit des Kindes anstellt. Um Beziehungen und danach Vorhersagen über die Auswirkungen mütterlichen Verhaltens auf das Kind machen zu können, hat er ein weiteres hypothetisches Modell zur Beschreibung des sozialen und emotionalen Verhaltens (s. Abb. 3) konstruiert, mit Hilfe dessen er soziale und emotionale Verhaltensweisen des Kindes beschreiben will.

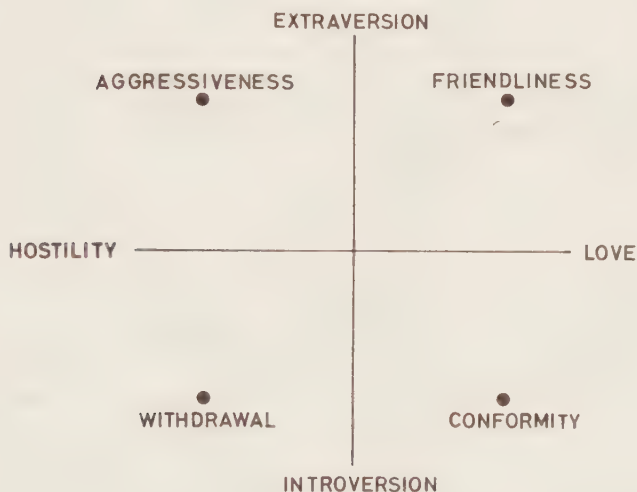


Abb. 3: Schaefer's hypothetisches Circumplex-Modell des sozialen und emotionalen Verhaltens

Der Versuch, hypothetische Beziehungen zwischen dem Modell des mütterlichen Verhaltens und dem Modell für soziales und emotionales Verhalten des Kindes aufzustellen, ist zwar nicht allzu überzeugend, aber er weist die Richtung für zukünftige Modelle dieser Art, die Aussagen über elterliches Verhalten und dessen Auswirkungen auf das kindliche Verhalten enthalten sollen (vgl. u.a. Hatfield, Ferguson und Alpert 1967).

Ein weiteres hypothetisches Modell elterlichen Verhaltens hat Becker (1964) anhand der in der Literatur vorfindbaren

faktorenanalytisch gewonnenen Ex-post-Konzepte entwickelt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß zumindest drei allgemeine Dimensionen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens notwendig sind. Die drei von ihm postulierten bipolaren Dimensionen stellt er sich in einem dreidimensionalen Raum wie folgt angeordnet vor (Abb. 4):

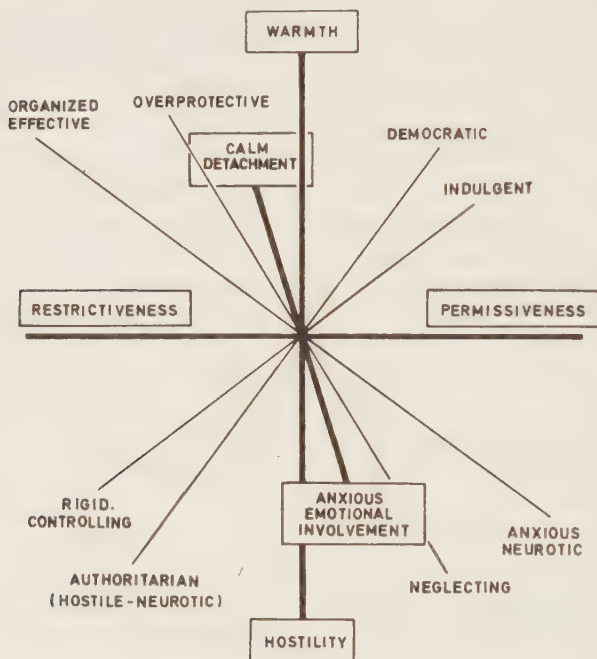


Abb. 4: Das hypothetische Modell des elterlichen Verhaltens von Becker

Die drei Dimensionen: 1. Warmth - Hostility, 2. Restrictiveness versus Permissiveness und 3. Anxious - Emotional Involvement versus Calm Detachment unterscheiden sich von dem Modell, das Schaefer konstruierte, insofern, als Schaefers zweite Dimension, "Control versus Autonomy" in die beiden Dimensionen "Restrictiveness versus Permissiveness" und "Anxious - Emotional Involvement versus Calm Detachment" aufgeteilt wurde, was stark an die beiden Dimensionen bei Siegelman (1965) erinnert, die er als "Loving" und "Demanding" bezeichnet. Die drei von Becker angenommenen Dimensionen sind durch folgende elterliche Verhaltensweisen beschreibbar:

1. "Warmth" ist gekennzeichnet durch anerkennendes, verstehendes, liebevolles, kind-zentriertes elterliches Verhalten, bei häufigem Gebrauch von Lob und Belohnungen und seltenen physischen Strafen. "Hostility" soll durch genau die gegenteiligen Verhaltensweisen charakterisiert sein.
2. Bei der Dimension "Restrictiveness versus Permissiveness" wird der restriktive Pol der Dimension gedacht als Strenge, als starke Einengung und das Stellen hoher Anforderungen an das Kind bezüglich der Kontrolle seines Sexualverhaltens, seiner Tischsitten, des Reinlichkeitsverhaltens, der Ordnung, der Sauberkeit, des Gehorsams und der Aggressivität. Wiederum wäre "permissives" Verhalten der Eltern durch die gegensätzlichen Verhaltensweisen beschreibbar.
3. "Anxious Emotional Involvement" der Eltern ist durch eine starke emotionale Beziehung zum Kind, durch übermäßiges Beschützen und starke Besorgnis um das kindliche Wohlergehen gekennzeichnet, während Verhaltensweisen, die am entgegengesetzten Ende der Dimension gedacht sind, durch die entsprechenden Gegensätze zu beschreiben sind.

Die drei Dimensionen werden als unabhängig voneinander betrachtet, d.h. zum Beispiel, daß eine permissive Mutter entweder liebevoll oder feindselig ihrem Kind gegenüber sein kann; sie kann demnach jeden möglichen Wert auf der Dimension "Warmth - Hostility" erhalten.

Eine empirische Überprüfung des Modells steht wohl noch aus. Um in gewisser Weise die Bedeutsamkeit der von ihm postulierten Dimensionen zu belegen, verweist Becker wieder auf die in der Literatur auffindbaren Ergebnisse, wobei er jedoch nur für die beiden ersten Dimensionen die Auswirkungen des elterlichen Verhaltens auf die kindliche Persönlichkeit aufweisen kann, für die dritte Dimension "Anxious Emotional Involvement versus Calm Detachment" fehlen entsprechende Forschungsergebnisse. Dieses hypothetische Modell von Becker kann, da es ja eine Art "Extrakt" aus sehr vielen in der Literatur vorfindbaren Erziehungskonzepten darstellt, sozusagen stellvertretend für alle Erziehungskonzepte dieser Art kritisch beurteilt werden. Auch dieses Modell stellt

nur den Versuch dar, das gesamte elterliche Verhalten bzw. die Gesamtheit der Eltern-Kind-Beziehungen mit Hilfe möglichst weniger Dimensionen neu zu beschreiben. Die möglichen Auswirkungen dieses Verhaltens auf das Kind sind im Modell nicht enthalten.

Die typische Vorgehensweise in der Sozialisierungsforschung, wie sie lange Zeit üblich war und erst in neuerer Zeit einem Wandel zu unterliegen scheint, bezüglich der Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehungen, kann wie folgt charakterisiert werden:

1. Das gesamte elterliche Verhalten bezüglich des Kindes wird mit Hilfe möglichst weniger (faktorenanalytisch gewonnener) Dimensionen ex post beschrieben oder es werden Apriori-Modelle mit ebenfalls möglichst wenigen hypothetischen Dimensionen konstruiert.
2. Mit Hilfe der ex post oder a priori bestimmten Dimensionen werden Eltern klassifiziert und "typische" Verhaltensmuster beschrieben (z.B. der autoritär-diktatorische Vater, die nachsichtig behütende Mutter, vgl. Schaefer 1959).
3. Zur Überprüfung der wie auch immer theoretisch postulierten Dimensionen bzw. der diese Dimensionen erfassenden Meßinstrumente (meist Fragebogen) werden demographische Daten der Familie erhoben, und die Elterngruppen mit unterschiedlichen demographischen Merkmalen werden hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens miteinander verglichen (z.B. Eltern der Oberschicht zeigen mehr liebevolle Zuwendung und weniger physische Strafen als Eltern der Unterschicht).
4. Aus anderen Forschungsgebieten, beispielsweise der Aggressionsforschung (vgl. Sears et al. 1965), werden Hypothesen übernommen und überprüft. Hierbei werden zwar meist auch die Auswirkungen des elterlichen Verhaltens auf das Verhalten des Kindes untersucht. Doch ist der aufzuweisende Zusammenhang von elterlichem Verhalten und kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen in der theoretischen Konzeption nicht selbst vorgegeben. Die Auswahl der untersuchten empirischen Beziehungen unterliegt einer gewissen Beliebigkeit bzw. dem Interesse des jeweiligen Forschers, der sich vielleicht gerade für die Entstehung von Angst, von Aggressivität oder von kindlicher Unange-

paßtheit interessieren mag.

Nach allem scheinen einerseits die gewisse Beliebigkeit der theoretischen Bestimmung und der empirischen Überprüfung dieser Konzepte, sowie andererseits der Anspruch, das gesamte elterliche Erziehungsverhalten mit einem theoretischen Ansatz erfassen zu können, Gründe für die oft schwer integrierbaren und häufig widersprüchlichen Ergebnisse auf diesem Forschungsgebiet zu sein.

Das im nächsten Kapitel darzustellende zweidimensionale Konzept der elterlichen Bekräftigung unterscheidet sich in einigen wesentlichen Punkten von den oben genannten Vorgehensweisen. Ob es jedoch allen Problemen gerecht wird, die wir bezüglich der Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehungen angesprochen haben, werden wir nach der Darstellung und Überprüfung des Konzepts kritisch zu erörtern haben.

1.3.6 Ein Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung

Aus der Darstellung der verschiedenen Konzepte und Modelle der elterlichen Erziehung sowie der kritischen Erörterung einiger hierbei auftauchender Probleme ergibt sich, daß bei der Konstruktion eines Konzepts zur Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens verschiedene Aspekte zu berücksichtigen sind.

Es erscheint vor allem erstrebenswert, bei zukünftigen Forschungsvorhaben mit Apriori-Modellen zu arbeiten, die auf der Basis relativ weniger theoretischer Voraussetzungen Aussagen über das elterliche Erziehungsverhalten und über dessen Auswirkungen auf den zu Erziehenden erlauben. Aus diesen Aussagen lassen sich Erwartungen bezüglich der Ergebnisse empirischer Untersuchungen ableiten, und diese Erwartungen können dann einer (empirischen) Überprüfung unterzogen werden (vgl. Herrmann in K.H. Stapf et al. 1972, S. 32).

Wichtig für die Brauchbarkeit eines solchen Apriori-Modells ist vor allem, und darum sei es noch einmal betont, daß es Aussagen sowohl über das Erziehungsverhalten der Eltern (bzw. über definierte Verhaltenseinheiten oder -klassen) als auch über dessen Auswirkungen auf das zu erziehende Individuum ermöglicht. Die Untersuchung von elterlichem Erziehungsverhalten, im Gegensatz zur elterlichen Erziehungsattitüde, muß nach dem oben Gesagten als voraussetzungsärmer und somit als einer empirischen Überprüfung besser zugänglich imponieren, was die Forderung rechtfertigt, daß ein solches Modell zunächst Aussagen über elterliches Verhalten beinhalten sollte.

Das im folgenden darzustellende Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung erweist sich als ein Versuch, gerade diese Aspekte zu berücksichtigen. Um ein solches Modell auf relativ wenigen theoretischen Voraussetzungen und Annahmen aufzubauen ist es sinnvoll, auf schon als gesichert geltende "Sätze" und "Gesetzmäßigkeiten" etwa der Allgemeinen Psychologie zurückzugreifen.

Das hier zu referierende Konzept (vgl. zum Folgenden K.H. Stapf et al. 1972) basiert auf grundlegenden Prinzipien der Lerntheorie, die u.a. für die Modifikation von Verhalten zwei Arten von Bekräftigungen (reinforcement) annimmt: positive Bekräftigung (Belohnung) und negative Bekräftigung (Bestrafung), wobei negative Bekräftigung ausdrücklich nicht im Sinne (etwa wie bei Skinner) des Ausbleibens von Belohnung verstanden werden soll (vgl. Hilgard 1956; Foppa 1965; Blöschl 1969).

Trotz der in der Literatur noch anhaltenden Diskussion um die Problematik der Wirksamkeit der negativen Bekräftigung (vgl. hierzu Estes 1944; Walters und Parke 1967; Campbell und Church 1969) wird für die beiden Bekräftigungsarten die Gültigkeit der folgenden lerntheoretischen Prinzipien angenommen: positive Bekräftigung führt zur Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit des belohnten Verhaltens und zum Aufsuchen der Belohnungsquelle; negative Bekräftigung führt zur Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des

bestraften Verhaltens und zur Meidung der Bestrafungsquelle (vgl. u.a. Gewirtz 1969). Betrachtet man nun elterliches Erziehungsverhalten unter dem Aspekt der Bekräftigung, so lassen sich eben diese beiden genannten Bekräftigungsarten als zwei bedeutsame Verhaltenskomponenten der elterlichen Erziehung identifizieren, wobei die positive Bekräftigung als "elterliche Unterstützung" und die negative Bekräftigung als "elterliche Strenge" definiert werden.

Man kann demnach Eltern sowohl hinsichtlich ihrer Strenge als auch hinsichtlich ihrer Unterstützung unterscheiden. Neigen Eltern in variablem Ausmaß dazu, nach ihren Normen und den Normen ihrer Bezugsgruppe erwünschtes Verhalten des Kindes zu belohnen, so handelt es sich um variable elterliche Unterstützung; neigen Eltern in variablem Ausmaß dazu, nach ihren Normen und den Normen ihrer Bezugsgruppe unerwünschtes Verhalten des Kindes zu bestrafen, so handelt es sich um variable elterliche Strenge.

Dieses Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung, das sich - dies sei noch einmal betont - als ein Apriori-Konzept darstellt, das Aussagen sowohl über elterliches Erziehungsverhalten als auch über dessen Auswirkungen auf die zu erziehenden Individuen macht, erhebt nicht den Anspruch, die Gesamtheit des elterlichen Erziehungsverhaltens zu erfassen, sondern beschränkt sich aus Gründen der Explizierbarkeit seiner Voraussagen, der relativen Einfachkeit seiner Annahmen und der Widerlegbarkeit bzw. (empiriegesteuerten) Modifizierbarkeit (vgl. Herrmann in K.H. Stapf et al. 1972, S. 32) auf den Teilaspekt des elterlichen Bekräftigungsverhaltens bzw. auf die beiden als bedeutsam erkannten Komponenten "elterliche Unterstützung" und "elterliche Strenge".

Die theoretischen Grundannahmen dieses Bekräftigungskonzepts der elterlichen Erziehung lassen sich wie folgt bestimmen (s. K.H. Stapf et al. 1972, S. 33):

"1. Man kann zwei Arten elterlicher Bekräftigung unterscheiden: negative und positive Bekräftigung. Negative Bekräftigung führt beim Kind zur Vermeidung negativ bekräftigt-

ter Situationen und mindert Intensität. Häufigkeit und Nachhaltigkeit desjenigen Verhaltens, das von Vater und/oder Mutter nicht gewünscht und negativ bekräftigt wird. Positive Bekräftigung führt beim Kind zum Aufsuchen positiv bekräftigter Situationen und steigert Intensität, Häufigkeit und Nachhaltigkeit desjenigen Verhaltens, das von Vater und/oder Mutter gewünscht und positiv bekräftigt wird. Negative und positive elterliche Bekräftigungen ändern also die Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten der Verhaltensalternativen eines Verhaltensinventars: Die gewünschten Alternativen werden häufiger, die unerwünschten Alternativen werden seltener.

2. Negative elterliche Bekräftigung wird als elterliche Strenge, positive elterliche Bekräftigung als elterliche Unterstützung erlebt.

3. Elterliche Strenge und elterliche Unterstützung werden als kontinuierlich variierende Merkmale erlebt.

4. Die Ausmaße erlebter elterlicher Strenge und erlebter elterlicher Unterstützung kovariieren unabhängig voneinander, wenn keine definierten Zusatzbedingungen eingeführt werden (vgl. dazu Stapf 1969).

5. Elterliche Strenge führt in der Regel beim Erzogenen zur Verbotsorientierung, d. h. zur Neigung, Reaktionen, die nach den Normen der Bezugsgruppe bzw. -person unerwünscht (verbieten) sind, zu unterlassen. Elterliche Unterstützung führt in der Regel beim Erzogenen zur Gebotsorientierung, d. h. zur Neigung, Reaktionen, die nach den Normen der Bezugsgruppe bzw. -person erwünscht (geboten) sind, auszuführen. (Verbotsorientierung bedeutet u.a. den Verzicht auf die Übertretung von Verboten aller Art, Verzicht auf "soziales Risiko" und die Vermeidung von Außenseitertum (= "Bravheitssyndrom"). Gebotsorientierung bedeutet u.a. die Beherrschung und Manifestation sozialer Spielregeln und Rituale, "gutes Benehmen", Gewandheit und "soziale Intelligenz" (= "Cleverness-Syndrom").

Anhand dieser Grundannahmen lassen sich (unter Beifügung von Zusatzannahmen und unter der Bestimmung spezifischer Limitationen) Vorhersagen bezüglich bestimmter Ergebnisse empirischer Untersuchungen ableiten.

Aus den Grundannahmen geht hervor, daß Kinder sich sowohl variabel verbotsorientiert, als auch variabel gebotsorientiert verhalten können. (Zur genauen Explizierung der Gebots- und Verbotsorientierung siehe K.H.Stapf et al. 1972, S. 35-37). Dieser Sachverhalt kann als ein zweidimensionales System der Normenorientierung (vgl. Abb. 5) des Erzogenen dargestellt werden, d.h. daß Verbots- und Gebotsorientierung als voneinander unabhängig variierend aufgefaßt werden.



Abb. 5: System der Normenorientierung des Erzogenen (K).

Setzt man nun das "System der elterlichen Erziehung (E)", das nach dem Zweikomponenten-Konzept als kombiniert aus elterlicher Strenge (Neigung zur negativen Bekräftigung des Unerwünschten) und aus elterlicher Unterstützung (Neigung zur positiven Bekräftigung des Erwünschten) gedacht wird (s. Abb. 6),

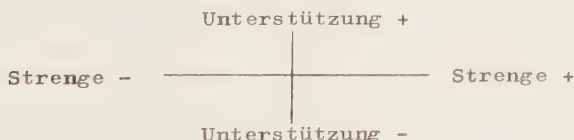


Abb. 6: System der elterlichen Erziehung (E)

in Beziehung mit dem "System der Normenorientierung des Erzogenen (K)", so erhält man eine mögliche Darstellung der Auswirkungen der elterlichen Bekräftigung auf das Kind. Bei der funktionalen Beziehung:

$K = F(E)$, bleibt zwar die genaue Zuordnungsvorschrift F noch offen, als Annäherung wird jedoch zunächst zwischen den beiden Systemen E und K eine monotone Beziehung bezüglich beider Dimensionen angenommen (vgl. Abb. 7).

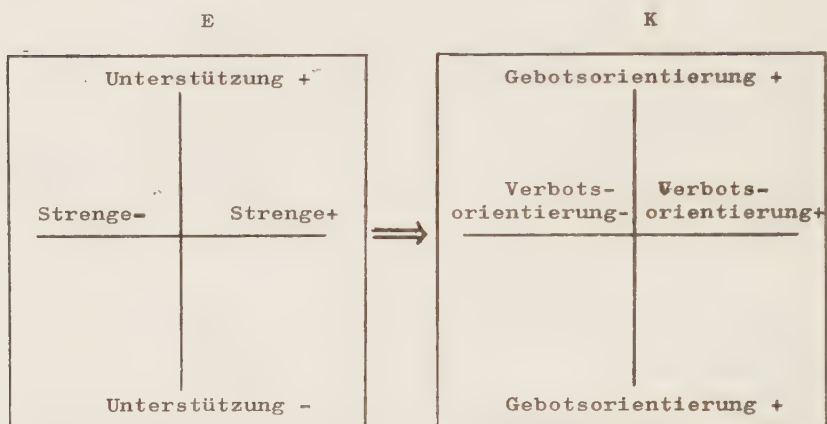


Abb. 7: Schematisierte Darstellung der Erziehungswirkung

Hieraus ergibt sich, daß die Verbotsorientierungen mit zunehmender elterlicher Strenge, die Gebotsorientierung mit zunehmender elterlicher Unterstützung ansteigt.

Sowohl die Verbotsorientierung als auch die Gebotsorientierung können mit Hilfe relativ weniger basaler lerntheoretischer Überlegungen genauer spezifiziert werden. Unter der Annahme, negative Bekräftigung führe zur Hemmung des Verhaltens und zur Ausbildung von Vermeidungsverhalten (vgl. Mowrer 1960; Foppa 1965) kann häufige und intensive negative Bekräftigung eine generelle Aktivitätsminderung nach sich ziehen. Weiterhin nimmt man an, daß positive Bekräftigung zur (positiven) Verhaltensselektion bzw. zur Gewohnheitsbildung, zur Differenzierung des Verhaltens mittels sukzessiver Verhaltensformung (shaping) und zur Ausbildung von aufsuchenden Verhaltensweisen führt. (Zur ausführlichen Darstellung der lernpsychologischen Spezifikationen von Gebots- und Verbotsorientierung sei auf die entsprechenden Kapitel in K.H. Stapf et al. 1972, S.40-45 verwiesen.)

An dieser Stelle sollen nur zusammenfassend die schon bei der Darstellung der Grundannahmen angeführten Syndrome des Erzogenen "Bravheit" und "Cleverness" angeführt werden.

Herrmann (in K.H. Stapf 1972, S. 45 ff.) faßt die beiden genannten "Syndrome" wie folgt zusammen: "Man kann die lern-theoretisch ableitbaren Merkmale des ausgeprägt verbotsorientierten Individuums pointiert als "Bravheitssyndrom" zusammenfassen; dazu gehören die (primäre) Aktivitätsminderung, der Verzicht auf Abweichung und Risiko (Vermeidungstendenz), aber auch die "sekundäre" Aktivitätsvermehrung (beim sozialen Übergang und Normenwechsel).

Entsprechend kann man das Merkmalmuster ausgeprägt gebotsorientierter Individuen als "Cleverness-Syndrom" charakterisieren; dazu gehören die hohe Aktivitätsrate und das aufsuchende Verhalten (zumindest in der Primärgruppe), die Beherrschung kultureller Fertigkeiten und sozialer Spielregeln und Rituale und die starke Verhaltensdifferenzierung, aber auch die erhöhte Frustrationswahrscheinlichkeit (beim sozialen Übergang und Normenwechsel).

Bezieht man den erwarteten Zusammenhang von Erziehungsstil und Normenorientierungen ein, so kann man überspitzt formulieren: Strenge macht brav, kann aber auch sekundär zu undifferenzierter Aktivitätsvermehrung führen; Unterstützung macht clever, kann aber auch sekundär zu erhöhter Frustration führen."

1.4 Fragestellung der Untersuchung

1.4.1 Theoretische Eingrenzung und Bestimmung der zu untersuchenden Fragen

Bei den bisherigen Arbeiten zum zweidimensionalen Bekräftigungskonzept der elterlichen Erziehung, die in K.H. Stapf et al. (1972) zusammengefaßt dargestellt sind, stand die Untersuchung des Zusammenhangs von Elternverhalten und Kindmerkmalen im Mittelpunkt des Interesses. Darauf wird hier nicht eingegangen.

In der vorliegenden Arbeit interessiert uns nur die empirische Fundierung der theoretischen Begriffe "elterliche Strenge" und "elterliche Unterstützung", unbeachtlich wie sie auf den Erzogenen bezogen sind. Insofern wird nur ein Teilaspekt des Konzepts überprüft.

Vielmehr gehen wir davon aus, daß die theoretischen Begriffe "strenges Verhalten" und "unterstützendes Verhalten" in mehrfacher Weise mit empirischen Indikatoren der Strenge und der Unterstützung verknüpft sein können. Insofern ruhen diese theoretischen Begriffe gleichsam in einem Netzwerk empirischer Beziehungen (einem nomologischen Netz im Sinne Feigl's (vgl. Herrmann und K.H. Stapf 1971)). Aufschlüsse über diese empirischen Beziehungen zwischen den Indikatoren für die infragestehenden theoretischen Begriffe "Strenge" und "Unterstützung" klären diese Begriffe selbst. Eine solche Begriffsklärung durch eine verbesserte Kenntnis der Beziehungen zwischen den verschiedenen Operationalisierungen (Indikatoren) dieser Begriffe ist, abstrakt gesprochen, das Ziel unserer im nachfolgenden darzustellenden empirischen Untersuchung.

Wir gehen von folgenden Voraussetzungen aus: Das Wort "Verhalten" kann, wie sich schon an einigen Stellen dieser Arbeit gezeigt haben dürfte, methodologisch in zweierlei Weise verwendet werden:

1. Verhalten ist ein theoretischer Begriff, den man vom ebenfalls theoretischen Begriff der Attitüde abgrenzen kann. So kann man z. B. "strenges Verhalten" der Mutter theoretisch von einer, die Strenge betonenden allgemeinen Einstellung zur Kindererziehung unterscheiden (s. oben zur Unterscheidung von allgemeinen Erziehungsattitüde und elterlichem Verhalten S. 31 ff.).
2. Verhalten ist dasjenige, was der Psychologe als Ergebnis von Messungen verschiedener Art erhält. In diesem Sinne ist beispielsweise das Anbringen von Kreuzen in einem Fragebogen als spezifisches Verhalten zu kennzeichnen.

Eine häufige begriffliche Schwierigkeit besteht darin, daß nun z.B. das meßbare Verhalten, das im Ankreuzen von Antworten in einem Fragebogen besteht, sowohl Indikatorfunktion für eine theoretisch konzipierte Attitüde als auch für eine Verhaltensweise gewinnen kann, die ebenfalls theoretisch konzipiert worden ist. Begriffsanalytisch muß man also etwa beim Ausfüllen eines Fragebogens 1. das dabei beobachtbare Verhalten des Ausfüllenden von 2. dem Verhalten trennen, für das der Fragebogen als Meßinstrument ein Indikator sein soll.

Nachdem wir schon ausgeführt haben, daß wir uns nicht mit elterlichen Erziehungsattitüden sondern mit elterlichem Verhalten befassen wollen, ist die hier dargestellte Unterscheidung für uns von besonderer Wichtigkeit.

Unsere Fragestellung läßt sich wie folgt ableiten:

Bisher wurden die im Rahmen des zweidimensionalen Bekräftigungskonzepts definierten Begriffe der elterlichen Strenge und Unterstützung lediglich durch das Ausfüllen von entsprechenden Fragebogen durch Eltern und Kinder operationalisiert. Soll es sich bei diesen beiden theoretischen Begriffen aber um Verhaltensbegriffe handeln, so müßte auch das beobachtbare, bzw. meßbare Verhalten von Müttern in der konkreten Mutter-Kind-Interaktion als empirischer Indikator mit den Fragebogenindikatoren, mit denen die theoretischen Begriffe der Strenge und der Unterstützung ebenfalls

operationalisiert wurden, in einer regelhaften empirischen Beziehung stehen. Nur so kann man ja davon sprechen, diese beiden Begriffe seien in einem erweiterungsfähigen nomologischen Netz fundiert. Je nach Art der empirisch aufweisbaren Beziehungen zwischen den diversen Indikatoren bestimmen bzw. spezifizieren sich auch die theoretischen Begriffe selbst.

1.4.2 Schematische Darstellung des konkreten Untersuchungsplans

Was bis jetzt eher abstrakt erläutert wurde, soll im folgenden konkreter dargestellt werden.

Anhand des folgenden Schemas soll der in der Arbeit verwendete Untersuchungsplan in übersichtlicher Weise vorgestellt werden: (s. Abb. 8)

Wie aus dem Schema zu ersehen ist, wollen wir elterliches Beförderungsverhalten untersuchen, wobei die von uns zunächst theoretisch postulierten Beförderungsweisen "Strenge" und "Unterstützung" ($V_{T\ I}$) im tatsächlich beobachtbaren Verhalten von Müttern (V_{EI3b}) empirisch, durch Beobachten der Mutter-Kind-Interaktion, nachgewiesen werden sollen.

Außerdem werden wir mit Hilfe der Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils (Herrmann, Stapf und Krohne 1971) bei den Söhnen (V_{EI1a}) das betreffende Beförderungsverhalten erheben, da sich das Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Beförderung zunächst nur auf das perzipierte Beförderungsverhalten bezieht, werden dann aber auch gewissermaßen zusätzlich das von den Müttern selbst zugegebene Beförderungsverhalten (V_{EI3b}) untersuchen, um weitere Aussagen über mögliche Zusammenhänge zwischen den drei Indikatoren ($V_{EI1a,b,3b}$) für mütterliche Strenge bzw. Unterstützung machen zu können.

Nach der Darstellung der verwendeten Methoden und Beschreibung der Stichproben wird die hier zunächst allgemein formulierte Fragestellung spezifiziert und in konkreten empirischen Erwartungen ausgedrückt werden.

Elterliche Erziehung

Attitüde (A)

Verhalten (V)

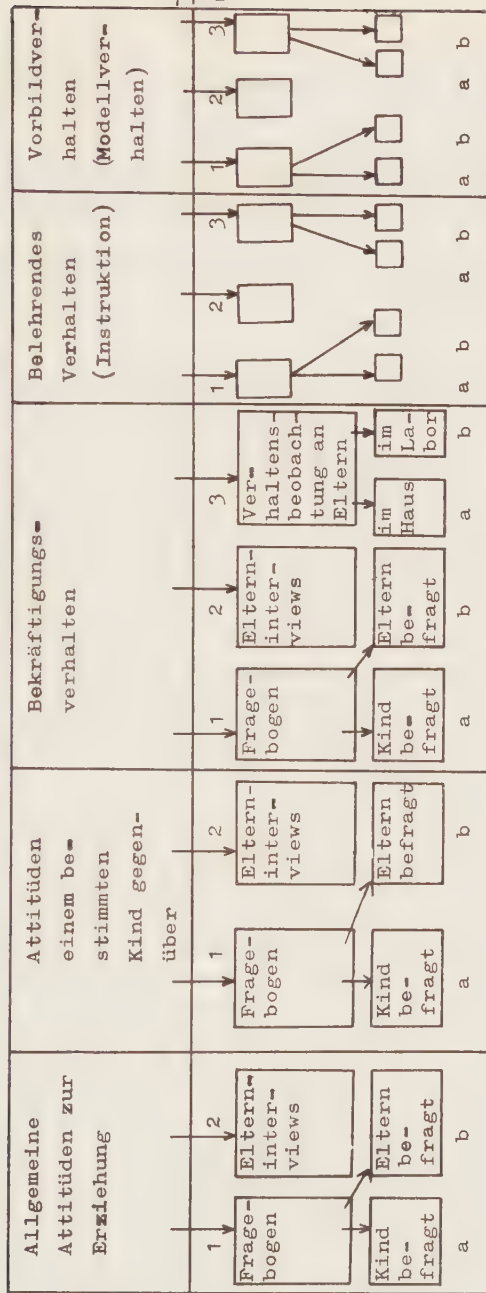
I

II

I

II

III



Untersucht wird: $V_{EI1a,b}$ und $3b$

Abb.: 8: Schematischer Untersuchungsplan

2. Methoden zur Untersuchung des elterlichen Bekräfti-
 gungsverhaltens

2.1 Die Marburger Skalen zur Erfassung von elterlicher
 Strenge und elterlicher Unterstützung

2.1.1 Zur Operationalisierung von elterlicher Strenge und
 Unterstützung

Wie wir im vorangehenden Kapitel bei der Darstellung des zweidimensionalen Konzepts der elterlichen Bekräftigung ausführten, wird die Bestrafung unerwünschter kindlicher Verhaltensweisen durch die Eltern als negative elterliche Bekräftigung und die Belohnung erwünschten kindlichen Verhaltens durch die Eltern als positive elterliche Bekräftigung definiert. Negative und positive Bekräftigung sind elterliche Verhaltensweisen, die eine verhaltensändernde Wirkung auf das Kind ausüben, und von diesen als elterliche Strenge bzw. elterliche Unterstützung erlebt werden (vgl. oben S. 64). Die zur Operationalisierung von elterlicher Strenge und Unterstützung konstruierten Skalen erfassen keine Verhaltensstichprobe bzw. Dokumentaraufnahme elterlicher Erziehung (vgl. K.H. Stapf et al. 1972, S. 56), sondern das "typische" Erziehungsverhalten im Sinne des "typical behavior" (vgl. u.a. Cronbach 1964). Es wird demnach eher die Wahrscheinlichkeit erfaßt, mit der Eltern in beliebigen Situationen zu bestimmtem Bekräftigungsverhalten neigen. Nun könnte die Inspektion der Skalen-Items, die konkrete Situationen und Bekräftigungsreaktionen der Erziehungsagenten vorgeben, zu der Auffassung führen, daß es sich doch um eine dokumentarische Aufnahme des Erziehungsverhaltens handele. Diesem Einwand begegnen K.H. Stapf et al. (a.a.O.) mit der Tatsache, daß die Items durchweg beachtlich hohe Trennschärfen aufweisen. (Items mit niedriger Trennschärfe wurden in der Konstruktionsphase der Skalen bereits eliminiert.) Die hohen Item-Trennschärfen weisen darauf hin, daß es sich (trotz der konkreten Item-Formulierung) um kognitiv "harmonisierte" Items handeln muß. Nach allen bisherigen Erfahrungen fallen

aber bei Verhaltensstichproben die Item-Trennschärfen wegen der zahlreichen Inkonsistenzen gering aus. Mit anderen Worten: Zwischen den Zeitpunkt des aktuellen Erziehungsverhaltens und den Zeitpunkt seiner empirischen Erfassung treten kognitive Harmonisierungs- und Integrationsprozesse. Und diese kognitiven Zwischenprozesse sind nach unserer Meinung für die durchschnittlich hohen internen Konsistenzen und Trennschärfen verantwortlich. Wenn demnach Kinder über elterliche Strenge und Unterstützung berichten, indem sie die Skalen-Items beantworten, so geben sie über das elterliche Erziehungsverhalten eher in einem globalen Sinne Auskunft, wobei es nicht um die spezifische Wirkung eines ganz bestimmten Erziehungsverhaltens auf bestimmte Kinder in einer bestimmten Situation geht. Dennoch beziehen sich K.H. Stapf et al. (a.a.O.) bei ihrem Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung auf lernpsychologische Grundprinzipien, zu deren Erläuterung sie die lernpsychologische Unterscheidung von kontingenten und nicht-kontingenten Verstärkungen aufgreifen (vgl. Atkinson und Robinson 1961; Silverman 1963). Blöschl (1969, S. 35 f.) schreibt zu dieser Unterscheidung: "Belohnung" und "Bestrafung" stellen, allgemein ausgedrückt, in lerntheoretischer Sicht die Konsequenzen einer bestimmten, relativ isolierbaren Reaktion (etwa eines bestimmten Wortes oder einer bestimmten Bewegung) dar, die von anderen möglichen Reaktionen eindeutig abgehoben ist. Im Sinne der Thorndikeschen Ansätze wird dann geprüft, welchen Einfluß die Verhaltenskonsequenzen auf das Wiederauftreten eben dieser Reaktion ausüben. Es handelt sich dabei um kontingente Verstärkungen. In der Praxis und in vielen praxisorientierten empirisch-psychologischen Untersuchungen haben die Ausdrücke "Belohnung" und "Bestrafung" jedoch noch eine andere Bedeutung. Sie werden auch dann verwendet, wenn sehr globale Verhaltensweisen von bestimmten Konsequenzen gefolgt sind - etwa in den meisten sozialen Situationen, in denen wir "Lob" und "Tadel" zu sprechen gewöhnt sind. Wird beispielsweise einer Versuchsperson mitgeteilt, daß sie einen guten Aufsatz geschrieben oder arithmetische Aufgaben weniger

rasch als erwartet gelöst hatte, so kann mit gewisser Berechtigung ebenfalls von positiven oder negativen Verstärkung gesprochen werden. Sie beziehen sich aber im Gegensatz zu den Gepflogenheiten im eigentlichen lerntheoretischen Experiment nicht auf eine spezifische Reaktion - sie sind nicht-kontingent." In weiteren Ausführungen zur Operationalisierung der theoretischen Begriffe "elterliche Strenge" und "elterliche Unterstützung" betonen die Autoren (K.H. Stapf et al. 1972, S. 57), daß sie sich bei der Erfassung des elterlichen Bekräftigungsverhaltens auf einer "globalen, vergleichsweise "molaren" Ebene bewegen, wenn man die strenge lernpsychologisch-experimentelle Realisationsform als "molekulare" Ebene bezeichnen will. Unser Bekräftigungsbegriff ist demgemäß im Sinne kognitiver Lerntheorie (vgl. Tolman 1932) aufzufassen. Es ist nachgerade hoffnungslos, auf der "molaren" Stufe definierte Kontingenz erfassen zu wollen, weil alle möglichen einzelnen Untersuchungseffekte bestimmte ändernde Wirkungen haben. Man müßte die vorliegende Literatur nicht kennen und keine einschlägigen Untersuchungserfahrungen besitzen, wollte man glauben, auf dieser globalen Ebene spezifische Wirkzusammenhänge zu finden. Nur ein methodisches Fortschreiten in der Untersuchungs-methodologie zu standardisierten laborexperimentellen Bedingungen bei gleichzeitig weiterer inhaltlicher Reduktion des Untersuchungsgegenstandes wird zur Formulierung spezifischer gesetzmäßiger Beziehungsstrukturen führen."

Nach diesen Erläuterungen und Einschränkungen werden die folgenden Meßoperationen für elterliche Strenge und Unterstützung (K.H. Stapf et al. a.a.O., S. 58) formuliert:

"1. Das Maß für elterliche Strenge ist die relative Häufigkeit von Bestrafungen (verschiedenen Intensitätsgrades) bei unerwünschtem Verhalten des Kindes, welches mit einem geeigneten Beobachtungsinstrument unter standardisierten Bedingungen erhoben wird."

2. Das Maß für elterliche Strenge ist die relative Häufigkeit von Belohnungen (verschiedenen Intensitätsgrades) bei erwünschtem Verhalten des Kindes, welches mit einem geeigneten Beobachtungsinstrument unter standardisierten Bedingungen erhoben wird.

Diese Operationalisierung wird - technisch gesehen - mit den separat für elterliche Strenge und elterliche Unterstützung konstruierten Erhebungsinstrumenten (Skalen) geleistet."

2.1.2 Zur Konstruktion der Skalen

2.1.2.1 Vorbemerkungen

Vor der Erstellung der hier darzustellenden Skalen lag schon eine Version von Kurzskalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils vor (vgl. Herrmann et al. 1968), über deren Konstruktion ausführlich in K.H. Stapf et al. (1972) berichtet wird. Auf diese faktorenanalytisch gewonnenen Kurzskalen und die daran geübte Kritik wollen wir an dieser Stelle nicht näher eingehen. Es erwies sich als wünschenswert, zu prinzipiell populationsunabhängigen Messungen bei der Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens zu gelangen, oder anders ausgedrückt: Skalen zu konstruieren, deren Geltung -streng genommen- nicht schon aus modelltheoretischen Gründen auf die Referenzpopulation beschränkt bleibt.

Außerdem war es notwendig, homogene Skalen zu konstruieren, um die beiden postulierten Bekräftigungsweisen "Strenge" und "Unterstützung" skalentechnisch adäquat zu realisieren. Die zu konstruierenden Skalen sollten also folgende Charakteristika aufweisen: sie sollten populationsunabhängige, homogene Items mit monotonen Itemcharakteristiken besitzen. Das stochastische Meßmodell von Rasch (vgl. Rasch 1960; 1966) genügt all diesen Forderungen. Nach K.H. Stapf et al. (1972, S. 91) liegen seine wesentlichen Vorteile eben darin, "daß es prinzipiell populationsunabhängige Meßmöglichkeiten eröffnet, nur homogene Items mit monotonen Itemcharakteristiken akzeptiert und sowohl Item- als auch Personenparameter bis auf normierungsbedingte Maßstabsverschiebungen auf dem Verhältnisskalenniveau liefert."

Zu der Skalenkonstruktion anhand des Meßmodells von Rasch führt K.H. Stapf (a.a.O.) erläuternd aus, daß damit gemeint ist, daß wir "dem Modell eine unausgelesene Itemmenge zuführen und rechnerisch ermitteln, welche Items die Modellkriterien erfüllen und welche nicht. Die verbleibenden Items bilden eine homogene Skala im Sinne des Rasch-Modells. Das Modell wird also lediglich zum Zwecke der Itemselektion eingesetzt und macht als Meßmodell natürlicherweise keine Aussage über Validitäten, abgesehen von der internen logischen Validität der akzeptierten Items. Die metrischen Eigenschaften der resultierenden Skalen bzw. Item- und Personenparameter können wir bislang nicht voll nutzen. Dies bedarf zuvor einer Weiterentwicklung der einschlägigen psychologischen Theorie, um Aussagen darüber zu machen, was z. B. arithmetische Verhältnisbeziehungen zwischen Strenge-Items oder was Verhältnisbeziehungen zwischen Probanden-Gruppen hinsichtlich des Merkmals "elterliche Strenge" psychologisch bedeuten."

2.1.2.2 Konstruktion und Selektion der Skalen-Items

Wie auch bei den oben erwähnten faktorenanalytisch gewonnenen Kurzskalen (vgl. Herrmann et al. 1968) wurde bei der Auswahl der Items von dem BPB (Parent Behavior Questionnaire) von Bronfenbrenner (vgl. Siegelman 1965) ausgegangen. Weiterhin wurden neue Items formuliert, wobei einerseits besonderer Wert auf die Konkretisierung des Iteminhalts beispielsweise durch Thematisieren von Bekräftigungspraktiken und -situationen gelegt wurde, andererseits aber auch Items gefunden werden mußten, die dem zweidimensionalen Bekräftigungskonzept (im Sinne des elterlichen Belohnens und Bestrafens) möglichst gut entsprachen.

Diese Items, sowie die aus dem BPB übersetzten Items, wurden zur Beurteilung ihrer "face validity" für Strenge und Unterstützung mehreren Experten sowie zur Überprüfung ihrer sprachlichen Verständlichkeit in Vorversuchen Jungen im Alter von 10-14 Jahren vorgelegt. Mißverständliche Items wurden daraufhin ausgesondert.

Wie wir schon mehrfach betonten, spielt das Geschlecht der jeweiligen Erziehungsagenten für den Sozialisierungsvorgang eine bedeutende Rolle. Daher wurden auch jeweils für Väter und Mütter getrennt Items formuliert, so daß sich ein vorläufiger Fragebogen, bestehend aus vier Itemgruppen mit insgesamt 158 Items, ergab (37 Items für VS = Vater-Strenge, 37 Items für MS = Mutter-Strenge, 42 Items für VU = Vater-Unterstützung, 42 Items für MU = Mutter-Unterstützung).

Nach einer Voruntersuchung an $N = 176$ Schülern im Alter von 9 - 14 Jahren in Marburger (Grund-, Real- und Ober-)Schulen (eine ausführliche Darstellung hierzu bei K.H. Stapf et al. 1972, S. 93 ff.) wurde der Fragebogen nach einer Vorselektion um 23 Items auf 135 Items gekürzt.

In der darauffolgenden Hauptuntersuchung wurden die vier Itemgruppen wie folgt zusammengesetzt und in dieser Reihenfolge $N = 345$ Jungen im Alter von 10 - 14 Jahren vorgelegt: 37 Items für MU, 30 Items für MS, 34 Items für VU und 34 Items für VS. Die Datenerhebung wurde in elf Stadt- und Landschulen des Raumes Gießen-Marburg im Juni/Juli 1969 (in sieben Grundschulen, zwei Realschulen und zwei Oberschulen) durchgeführt. Zur Datenaufbereitung siehe im einzelnen Stapf et al. 1972, S. 95 ff.).

Die Itemselektion anhand des Modells von Rasch wird von K.H. Stapf et al. (a.a.O.) wie folgt beschrieben: "Für jede der vier Itemgruppen Väter-Strenge (VS), Väter-Unterstützung (VU), Mütter-Strenge (MS), Mütter-Unterstützung (MU) wurde separat eine Anpassung an das Meßmodell von Rasch durchgeführt. Die Parameterschätzung für die Itemparameter ξ_i und die Personenparameter ξ_r erfolgte mit Hilfe eines FORTRAN IV-Programms auf der Marburger Rechenanlage (vgl. hierzu Fischer und Allerup 1968; Stene 1968; Fischer und Scheiblechner 1970a und 1970b). Die Itemselektion verlief iterativ, wobei nach jedem Schritt diejenigen Items ausgeschieden wurden, die mit den Modellforderungen nicht vereinbar waren. Nach insgesamt vier Schritten von Parameterschätzungen und Modellanpassungen verblieben für jede Itemgruppe (VS, VU,

MS, MU) schließlich 15 Items, die die Modellkriterien befriedigend erfüllten. Die Überprüfung bzw. Modellkontrollen führten wir sowohl graphisch (Prüfung der Item-Parallelität) als auch rechnerisch (Binomialtest, Chi-Quadrat-Test) durch (vgl. Stene 1968)."

Die graphischen und rechnerischen Modellkontrollen für die vier Itemsätze sind bei K.H. Stapf (1970b), die erhaltenen Item-Kennwerte, die geschätzten Personenparameter sowie Mittelwerte, Streuungen und internen Konsistenzkoeffizienten der vier Skalenversionen sind ausführlich bei K.H. Stapf et al. (1972, S. 100 ff.) dargestellt.

Die endgültige Fassung der vier Skalen ist im Anhang wieder gegeben.

2.1.2.3 Überprüfung verschiedener klassischer Skalenmerkmale

An einer weiteren für eine Modellüberprüfung und Konstruktvalidierung benötigten Stichprobe von $N = 454$ Jungen im Alter von 10 - 14 Jahren haben wir die vier Skalen in ihrer Endform (vgl. Anhang 1) nochmals hinsichtlich der klassischen teststatistischen Merkmale überprüft.

Die Untersuchung fand im Sommer 1970 in Marburg und im Landkreis Marburg sowie in Kleve statt. Wie bei den vorherigen Untersuchungen auch wurden nur Jungen in der Stichprobe belassen, die aus vollständigen Familien stammten, d.h. bei denen beide Elternteile vorhanden waren, das Kind bei den Eltern lebte und von diesen erzogen wurde. (Zur eingehenden Beschreibung der Stichprobe vgl. auch Herrmann und A. Stapf 1971.) Die Überprüfung der Rohwerte-Verteilungen der vier Skalen nach Schiefe und Exzeß ergab, daß die Summen-Scores für die von den Jungen perzipierte väterliche und mütterliche Unterstützung normal verteilt sind (vgl. Abb. 9 und Abb. 10), die Summen-Score-Verteilungen für die perzipierte väterliche und mütterliche Strenge weichen dagegen signifikant von der Normalverteilung ab (vgl. Abb. 9 und Abb. 10).



Abb. 9: Häufigkeitsverteilungen der Summen-Scores für perzipierte väterliche Strenge und Unterstützung

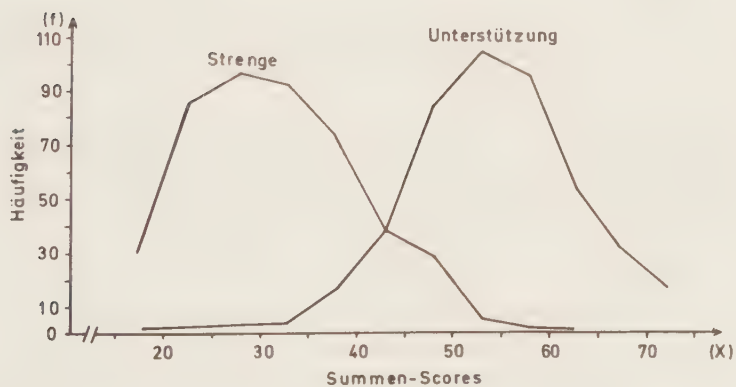


Abb. 10: Häufigkeitsverteilungen der Summen-Scores für perzipierte mütterliche Strenge und Unterstützung

Die Mittelwerte und Streuungen der Skalen sowie deren Testhalbierungs-Reliabilitäten sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Mittelwerte ($\bar{x}$), Streuungen (s) und splitthalf-Koeffizienten (r_{tt}) der vier Skalenversionen

Strenge (Väter) (VS)		Strenge (Mütter) (MS)		Unterstützung (Väter) (VU)		Unterstützung (Mütter) (MU)	
$\bar{x}$	= 35,17	$\bar{x}$	= 31,22	$\bar{x}$	= 51,91	$\bar{x}$	= 53,46
s	= 9,21	s	= 8,63	s	= 10,66	s	= 8,60
r_{tt}	= 0,85	r_{tt}	= 0,80	r_{tt}	= 0,87	r_{tt}	= 0,80

Ein Vergleich mit den in der Hauptuntersuchung gewonnenen Daten (N = 345 Jungen) ergab, daß diese Skalen-Kennwerte in der neuen Stichprobe gut reproduziert werden konnten. Auch die Trennschärfen (r_{it}) und Schwierigkeiten (p_i) der Items, die mit Hilfe der klassischen Itemanalyse jeweils an den beiden Stichproben gewonnen wurden, zeigen eine sehr hohe Übereinstimmung der Itemstatistiken (vgl. K.H. Stapf et al. a.a.O., S. 106).

Eine Faktorenanalyse zur Überprüfung der möglichen Dimensionen, jeweils für Mütter und Väter getrennt durchgeführt, ergab im wesentlichen jeweils zwei Faktoren, auf denen die ziemlich rein ladenden Strenge- bzw. Unterstützungs-Items liegen. Abschließend sei noch die Interkorrelationsmatrix bezüglich der vier Skalen dargestellt, die zeigen soll, ob die geforderte Unabhängigkeit zwischen elterlicher Strenge und Unterstützung tatsächlich feststellbar ist.

Wegen der nicht normalverteilten Strenge-Rohwerte wurden zur Schätzung des möglichen Zusammenhanges der Spearman'sche Rangkorrelationskoeffizient berechnet, der allerdings bei einer so großen Stichprobe wie der hier verwendeten den parametrischen Produkt-Moment-Koeffizienten approximiert.

Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix der vier Skalenversionen

	VS	MS	VU	MU
VS	-	-	-	-
MS	.66	-	-	-
VU	-.24	-.19	-	-
MU	-.09	-.12	.61	-

Wie die Interkorrelationsmatrix (Tab. 2) zeigt, korrelieren sowohl die beiden Strenge-Skalen wie auch die Unterstützungs-Skalen hoch positiv miteinander. Die Tatsache, daß sie nicht vollständig positiv korreliert sind (sie sind beide erheblich niedriger als +.1,00) zeigt, daß die Trennung von mütterlichen und väterlichen Bekräftigungsweisen angemessen war und daß doch erhebliche Unterschiede im Verhalten der beiden Erziehungsagenten von den Jungen erlebt werden. Die jeweiligen Korrelationen zwischen elterlicher Strenge und Unterstützung fallen gemäß den Modellforderungen gering aus. K.H. Stapf et al. (a.a.O.) sehen dies als einen hinlänglichen empirischen Aufweis der Skalenunabhängigkeit an. Im übrigen sei auf die Diskussion zum Problem der Unabhängigkeit bei K.H. Stapf et al. (a.a.O., S. 109 ff.) verwiesen.

Hiermit schließen wir die Darstellung der Operationalisierung der beiden Bekräftigungs-Komponenten elterliche Strenge und Unterstützung sowie der Konstruktion der vier Skalen ab.

2.2 Zur Verhaltensbeobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen

2.2.1 Allgemeine Überlegungen zur Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung

Obwohl die Verhaltensbeobachtung von Kindern eine beachtliche Tradition in der Geschichte der Psychologie aufweist, sie geht zurück bis zu Tiedemanns (1787) Tagebuch, wurde sie doch lange Zeit unsystematisch und ohne theoretische Verankerung betrieben (vgl. Lytton 1971).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden vor allem von amerikanischen Forschern (so in den Fels-Studien, vgl. Baldwin, Kalhorn und Breese 1945; 1949) Verfahren der Verhaltensbeobachtung zur Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehungen verwendet. Dennoch gab es nur wenige Arbeiten, die speziell die Eltern-Kind-Interaktion mit Hilfe von Verhaltensbeobachtung untersuchten. "Only two studies giving special attention to direct observation of parent-child interaction can be found in the 10-year period before 1956 (Merrill 1946; Strodbeck 1951). Then starting in 1956 we find a considerable number, ranging all the way from reports of direct observation using comprehensive observation schedules through to less structured but theoretically oriented observations in clinical treatment situations or observations set up solely for clinical purposes", schreibt Bell (1964, S. 1009).

Die Tatsache, daß vor allem in den letzten zehn bis zwölf Jahren die Anzahl der Arbeiten, die die Eltern-Kind-Interaktion mit Hilfe von Verhaltensbeobachtung untersuchten, so stark zunahm, läßt sich auf zwei Ursachen zurückführen, die sicherlich in gewisser Weise miteinander verknüpft sind. Als erstes wäre die schon oben (vgl. Abschnitt 1.2.2) ausführlich erörterte Tendenz der vor allem angelsächsischen Forscher zu nennen, die sich gerade in den fünfziger Jahren mit der Erfassung elterlicher Attitüden befaßten. Das führte dazu, daß man das konkrete elterliche Verhalten und somit

die Eltern-Kind-Interaktion für weniger wesentlich für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit hielt und dafür allgemeine Erziehungsattitüden der Eltern zur Kindererziehung für bedeutsam ansah. Mit der Vorliebe für Erziehungsattitüden ging einher, und das wäre die zweite Ursache für das geringe Interesse der Forschung an der Verhaltensbeobachtung von Eltern-Kind-Interaktionen, daß man die für die Erfassung von Attitüden üblichen Befragungsmethoden verwendete. Diese Verfahren, mehr oder weniger strukturierte Interviews und Fragebogen (z.B. PARI vgl. oben S. 33) erwiesen sich jedoch als wenig brauchbar. So schreiben Schulman et al. 1962: "the defensive tendencies in interviewees leading to inadequate report and distortion are generally recognized by those utilizing the method" (S.109). Die von Schulman et al. (a.a.O.) genannten Verzerrungen der (meist mütterlichen) Berichte über ihr eigenes Erziehungsverhalten werden auch von anderen Autoren angegeben (vgl. u.a. Yarrow 1963). Aber nicht nur die Fehlerträchtigkeit der genannten Befragungsmethoden, sondern vor allem auch die verfahrenstechnischen Eigenschaften der Verhaltensbeobachtung ließen die Forscher in neuerer Zeit immer häufiger zu dieser Methode greifen. So schreibt Yarrow (1963): "Just as the observational method may free research to look at new dimensions of socialization, it may also provide a fresh encounter with some old problems on which the interview has not been highly successful. As an illustration, one of these problems concerns the differences in socialization of boys and girls. Sex differences in personality, social behavior, interests, etc., appear persistently in psychological research, but research has not succeeded very well in identifying their childrearing antecedents. Perhaps mothers have been interviewed about the wrong areas of rearing to bring out differential relations with boys and girls, or perhaps mothers are unaware of differences, or the differences are subtle nuances which the questions do not distinguish. Explorations through observation would seem worthwhile for

attempting to discern the not readily verbalized factors which create different learning environments for boys and girls. Direct observation should also have particular value in handling the questions that are truly questions of interaction. In seeing parent-with-child, it is harder to avoid a consideration of the contexts for particular parental behaviors, the circumstances in which the parent is autocratic, affectionate, nurturant, or rejecting. Also, the child's coercive role in eliciting parental behaviors may be too apparent to be ignored as readily is in an interview. Similarly, in observations we may be alerted to the importance of maternal characteristics other than techniques. In these ways it would seem that observational methods might help to refine variables of parent-child interaction." (S. 224-225).

Ein wichtiges Argument für die Verwendung von Beobachtungsverfahren bei der Untersuchung des Sozialisierungsprozesses wird hier von Yarrow (a.a.O.) genannt, nämlich die Wichtigkeit und Bedeutung der "Interaktion" zwischen Eltern und Kind. Wie wir oben (vgl. S. 24 f.) sahen, betonen Forscher wie Bell (1970) schon seit einiger Zeit, daß die in der Sozialisierungsforschung häufig erkennbare Betrachtung der Erziehung als einen einseitigen Einwirkungsprozeß der Eltern auf das Kind abgelöst werden muß durch die Einsicht, daß es sich hier um einen Vorgang der wechselseitigen Einwirkung von Eltern auf das Kind und des Kindes auf die Eltern handelt. Eine adäquate Erfassung dieser gegenseitigen Beeinflussung ist wohl nur durch die systematische Beobachtung des tatsächlich stattfindenden Interaktionsverhaltens gegeben. Somit erscheint die Verhaltensbeobachtung als eine für die Sozialisierungsforschung bedeutsame Methode, die für die Erforschung vielfältiger Fragestellungen hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehungen unerläßlich ist.

Doch so vorteilhaft sich dieses Verfahren auch auf den ersten Blick darstellt, ergeben sich doch auch hier einige Probleme, die auch Yarrow in ihrem Artikel "Problems of methods in child-rearing research" (1963) anspricht:

"There is, at present, much inclination to want to observe children and mothers. Although observation is not new in psychology, it is relatively new as a major approach to parent-child relations. It is often viewed as an approach which is impossible from a practical standpoint and which has the serious danger in it of destroying the "real" mother-child relationship by the process of peering at it. However, a fair number of studies using observations with parents and children have been done successfully (Barker and Wright 1954; Rosen and D'Andrade 1959 - to name but a few), and, in general, they have demonstrated the feasibility of making systematic observations in the home, in other than longitudinal research. Despite these successes it is not to be concluded that through observational data all the difficult problems of studying the mother-child relationship will be automatically solved. It is not to be discounted that the observational approach presents many problems of method which need to be worked out carefully. Observations do not necessarily yield valid data. They do so only to the extent that the phenomena to be observed have not been destroyed, missed, or misinterpreted by the observer. The avoidance of such calamities requires awareness by the investigator of new kinds of data-sampling problems, judicious selection of the categories and framework for observing, and the working out of a relation with the observing that is neither destructive nor unduly confining for the research." (S. 223).

Auf einige Probleme, die zum einen speziell die Verhaltensbeobachtung von Eltern-Kind-Interaktionen betreffen, zum anderen aber generell für jegliche Art der Verhaltensbeobachtung gelten, soll im folgenden etwas näher eingegangen werden. Dabei wollen wir sogleich einschränkend bemerken, daß wir hier - wenn wir von Verhaltensbeobachtung sprechen - immer nur die "systematische" Verhaltensbeobachtung meinen, die v. Cranach und Frenz (1969) von der "freien Beobachtung" abgrenzen, wobei sie die "systematische" oder auch "kontrollierte" Verhaltensbeobachtung als solche Meßverfahren bestimmen, "welche die quantitative Erfassung operational definierter Variablen mit angebbarer Objektivität, Zuverlässigkeit

und Gültigkeit erlauben". (a.a.O., S. 269 ff.).

Bei der Untersuchung der Eltern-Kind-Beziehungen mit Hilfe von systematischen Beobachtungsverfahren muß zumindest die Entscheidung gefällt werden, ob diese Beobachtung in der natürlichen Umgebung der Eltern und Kinder, also in der jeweiligen Wohnung, oder ob eine Beobachtung im Labor unter experimentellen Bedingungen durchgeführt werden soll.

Der Vorteil der Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktion in deren gewohnter, natürlicher Umgebung liegt in der Möglichkeit, direkt und unmittelbar das Phänomen erfassen zu können, was untersucht werden soll: die täglich stattfindende Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern. Die Verhaltensbeobachtung in der natürlichen Umgebung erfordert nicht nur einen ziemlichen Zeitaufwand, sondern dürfte - zumindest in der BRD - insofern Schwierigkeiten bereiten, als sich kaum Eltern bereiterklären werden, Beobachter in ihr Heim zu lassen. Und diejenigen Eltern, die einer solchen Untersuchung zustimmen würden, stellten dann eine in bestimmter Hinsicht doch recht ausgelesene Stichprobe dar. Gegen die "naturalistische" Verhaltensbeobachtung wird vor allem häufig eingewendet, daß auch die Beobachtung im Elternhaus nicht das gewünschte "normale, repräsentative" Interaktionsverhalten erfassen kann, weil die Gegenwart eines Beobachters das Verhalten der Versuchspersonen verändert und in bestimmte Richtung auf ein "erwünschtes" Verhalten hin verzerrt (vgl. Lytton 1971). So fand Baumrind (1967), daß tatsächlich extreme Verhaltensweisen wie z.B. Strafen oder Schimpfen in Gegenwart eines Beobachters seltener vorkamen. Patterson und Reid (1969) erhielten Daten, die zeigen, daß bei Vätern positives Verhalten in Gegenwart eines Beobachters doppelt so häufig auftritt, als wenn kein Beobachter anwesend ist.

Schulman et al. (1962) dagegen schreiben, daß bei der Untersuchung von Feindseligkeits- und Ablehnungsreaktionen von Eltern gegen ihre Kinder "apparently, the fact of being observed does not inhibit the parents' behavior to such an

extent that primary differences between parental groups disappear". (a.a.O., S. 113).

Allgemein kann man wohl sagen, daß Eltern, die sich beobachtet fühlen, mehr anstrengen und durchschnittlich mehr positives Verhalten und weniger negatives, strenges und strafendes Verhalten zeigen. Das gilt natürlich nicht nur für die Verhaltensbeobachtung in der Wohnung, sondern auch für die Beobachtung im Labor.

Allerdings scheinen die Versuchspersonen relativ schnell die Anwesenheit eines Beobachters zu vergessen, vor allem, wenn sie mit bestimmten Aufgaben beschäftigt sind, wobei jüngere Kinder weniger durch Beobachter beeinflusst werden als ältere (vgl. Barker und Wright 1954).

Der Vorteil der systematischen Verhaltensbeobachtung im Spielzimmer oder im Labor liegt vor allem in der Vergleichbarkeit der experimentellen Situation für alle Versuchspersonen. "The experimental playroom situation, especially when observation is of a structured interaction, has the advantage that certain stimuli can be isolated and manipulated and other external conditions can be held reasonably constant, thus permitting easy comparison between crystallized situations or groups. But in this case, too, generalization to normal interaction behavior in natural settings is open to objection, first because of the presence of the observer (known at least to the parent), and second because the laboratory situation will differ in essential and systematic respect from the home setting" (Lytton 1971, S. 675).

Bei dem Vergleich von Daten, die einmal im Labor und zum anderen in der jeweiligen Wohnung der Versuchspersonen erhoben worden waren, zeigte sich, daß Mütter zu Hause mehr Feindseligkeit, mehr Interaktion, weniger Hilfe und mehr Verbote und Restriktionen aussprachen als im Labor (Moustakas et al. 1956). Baumrind (1968) (zitiert nach Lytton 1971) betont, daß das Laborverhalten vom Verhalten in der natürlichen Umgebung aus folgenden Gründen abweichen wird: "(a) parent and child are unfamiliar with the setting,

the experimental situation, and the experimenter; (b) the adult has maximum control over his own behavior, far more so than in the home; (c) the experimenter-child interaction lacks normal reciprocity; (d) the techniques of the laboratory may radically alter the responses children make to adult behavior." (a.a.O., S. 675).

Der wohl gewichtigste Unterschied zwischen der Beobachtung in der Wohnung und der im Labor, scheint uns in dem Grad der Strukturiertheit der Untersuchungssituation zu liegen. Hierzu schreibt Lytton (1971, S. 652 ff.): "The amount of control which it is necessary or desirable to exercise over stimuli and behavior presents a considerable problem in interaction studies. Investigations range from completely unstructured situations in the home (e.g. Baldwin et al. 1949) to tasks that are highly structured for parents and children in a laboratory which provides a standardized setting (e.g. Hess and Shipman 1967). The maximum control exerted in this latter kind of situation approximates, of course, most closely to the specification and standardization of stimuli and conditions that are general requirement in experimental psychological laboratory research. This ensures that the external stimuli affecting the child's behavior are kept reasonably constant, including parents' behavior toward their children (cf. Lewis and Goldberg 1969; Santostefano 1968), and therefore that the situations are comparable from child to child. When the structured situation or task is set in the child's home, the control is somewhat attenuated, since some impinging on parents and child will vary, that is, the physical setting will differ from family to family, though the stimuli presented by the experimenter will still remain constant for all subjects."

Hier möchten wir nochmals betonen, daß bei der Untersuchung gerade des elterlichen Verhaltens die Standardisierung des jeweiligen kindlichen Verhaltens ein großes Problem darstellt; die elterlichen Verhaltensweisen können nur miteinander verglichen werden, wenn der Forscher tatsächlich das

Kindverhalten - wie es eine experimentelle Untersuchung erfordert - konstant halten kann. In den meisten Fällen wird man zumindest versuchen, das kindliche Verhalten weitgehend zu kontrollieren und auf mögliche Unterschiede hin abzusichern, um zu beweisen, daß die auftretenden Unterschiede des Elternverhaltens nicht durch etwaige Unterschiede im gezeigten Kindverhalten zustande gekommen ist.

Bell (1964) hat den Strukturiertheitsgrad der Versuchssituation bei verschiedenen Arbeiten untersucht, indem er diese Arbeiten u.a. nach dem Grad der Restriktion des elterlichen sowie des kindlichen Verhaltens ordnete und kommt zu dem Ergebnis, daß der zu verwendende Strukturiertheitsgrad von der jeweils zu überprüfenden Theorie abhängt.

"... where the theory contains only concepts concerning the behavior of the child it is advantageous to restrict parental behavior to the appropriate class of interest and variation within the class to the minimum necessary to activate realistic interactions; child behavior should be restricted only to the class. Stimulants to the child's behavior should invoke a wide range of variation within the class. Where the theory contains only concepts concerning parent behavior, child behavior should be restricted to the appropriate class and only vary within the class as necessary to induce realistic interaction from the parent; the behavior of the parent should be restricted to the class but stimulated to vary widely within the class. The operational independence of child and parent variables is also affected by the degree of structure". (S. 1017).

Außerdem weist Bell (a.a.O.) darauf hin, daß in einer stark strukturierten Beobachtungssituation wenige Verhaltensweisen oft vorkommen, während in einer schwach strukturierten Beobachtungssituation viele verschiedene Verhaltensweisen jeweils selten auftauchen, so daß einige Verhaltenskategorien überhaupt nicht besetzt sein können.

Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Datenverarbeitung und Interpretation, vor allem bei Vergleichen

verschiedener Untersuchungen mit möglicherweise unterschiedlichem Strukturierungsgrad.

Wenn wir nun zusammenfassend die Argumente für oder gegen eine Beobachtung in der "natürlichen" Umgebung (Wohnung) der Versuchspersonen bzw. für oder gegen eine Beobachtung im Labor gegeneinander abwägen, kommen wir zu dem Ergebnis, daß das Hauptargument für die Beobachtung in der Wohnung, nämlich die Erfassung des "normalen, alltäglichen, natürlichen" Interaktionsverhaltens, nicht allzu überzeugend ist. Es hat sich herausgestellt, daß schon durch die Tatsache, daß "Beobachtung" stattfindet und ein Beobachter anwesend ist, das Verhalten von Eltern und Kindern beeinflusst und in spezifischer Weise verändert wird. Somit ist eine "Verzerrung" der durch die Beobachtung gewonnenen Verhaltensdaten sowohl bei Beobachtung in der Wohnung als auch im Labor gegeben (vgl. oben S. 87). Dies zeigen auch die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen, die aufweisen können, daß sich zwar die Verhaltensweisen von Eltern im Labor verglichen mit dem in der Wohnung gezeigten Verhalten bezüglich ihres Ausmaßes (Intensität) nicht aber Art (Qualität) unterscheiden können (eine strafende Mutter bleibt strafend, sie zeigt dieses Verhalten jedoch im Labor nicht in so extremem Ausmaß). Dies läßt - um es noch einmal zu betonen - nur den Schluß zu, daß sich der Effekt des "Beobachtetwerdens" bei der Verhaltensbeobachtung im Labor eventuell etwas stärker auswirkt als bei der Beobachtung in der Wohnung. Dennoch konnte ja gezeigt werden (vgl. Schulman et al. a.a.O.), daß bestehende Verhaltensunterschiede zwischen Eltern auch im Labor erfaßt werden können.

So fallen die Argumente für eine Verhaltensbeobachtung im Labor umso stärker ins Gewicht. Denn nur im Labor lassen sich quasi-experimentelle Bedingungen für die Untersuchung der Eltern-Kind-Interaktionen herstellen. Die Vergleichbarkeit der Situationen sowie die Konstanzhaltung der Rahmenbedingungen scheinen uns grundlegende Voraussetzungen für die Interpretation der Ergebnisse zu sein. Gerade die Überlegungen von Bell (a.a.O.) bezüglich der Bedeutsamkeit des Strukturierungsgrades der Beobachtungssituationen sprechen für eine Verhaltensbeobachtung unter standardisierten,

quasi-experimentellen Bedingungen, wobei die Konstanthaltung der unabhängigen Variablen (z.B. Verhaltens des Kindes, Art der Interaktionssituation, Art und Anzahl der vorhandenen Personen) eine notwendige Bedingung für eine sinnvolle Erfassung der abhängigen Variablen (Elternverhalten) darstellt.

Für die systematische Beobachtung in Wohnung als auch Labor gilt das Problem der Situationsauswahl, da es auch in der Wohnung kaum möglich ist, über eine längere Zeit hindurch die gesamte Eltern-Kind-Interaktion zu beobachten. In jedem Fall wird der Forscher versuchen, eine möglichst repräsentative Stichprobe von Situationen zu wählen, die am ehesten eine Generalisierung des beobachteten Verhaltens auf das gesamte "natürliche" Verhalten zwischen Eltern und Kind zuläßt.

Möglicherweise eng verbunden mit dem Problem der Situationsauswahl ist die Wahl der Beobachtungseinheiten. Die Fragwürdigkeit eines Konzepts, welches "natürliche" Beobachtungseinheiten postuliert, haben v. Cranach und Frenz (1969, S. 288) dargelegt. Die Gewinnung von Beobachtungseinheiten ist unterschiedlich je nachdem, ob ein theoretischer Ansatz vorhanden ist oder nicht, aus dem Verhaltens-elemente abgeleitet werden können, deren Beobachtung sinnvoll zu sein scheint. Nach v. Cranach und Frenz (a.a.O.) lassen sich Beobachtungseinheiten in beinahe beliebiger Weise klassifizieren. Sie unterscheiden hierbei Zeiteinheiten (time-units) von Einheiten, die Ereignisse (acts) beinhalten, wobei mit "Zeiteinheiten" häufig zwei Sachverhalte gemeint sind. Einmal wird darunter die Festlegung der Beobachtungszeitdauer, zum anderen eine Technik der Stichprobenentnahme ("time sampling", Olson 1929) verstanden (v. Cranach und Frenz 1969, S. 290). Beobachtungseinheiten ohne festgelegte Zeitdauer sind recht unüblich, da die zeitliche Begrenzung dem Beobachter angibt, wie lange er zu beobachten hat und nach welchen Zeitabschnitten er seine Kodierungen vornehmen muß.

Bei den in der Literatur bekannten Verfahren variiert die Dauer der Zeiteinheiten von fünf Sekunden (vgl. Moustakas et al. 1956) bis zu 20 Minuten (Manwell und Mengert 1943). (Zu einer ausführlichen Diskussion des Problems der Zeiteinheiten siehe v. Cranach und Frenz (1969).) Es scheint jedoch häufig so zu sein, daß die Definition der Zeiteinheiten auch von der jeweiligen Fragestellung und der zu verwendenden Versuchspersonenstichprobe abhängig ist und danach ausgerichtet werden muß.

Als zwei Verfahren, die keine Zeitbegrenzung und keine Festlegung der Beobachtungseinheiten vornehmen, nennt Wright (1960):

1. "event sampling" und 2. "specimen description". Das "event sampling" beschränkt sich auf ein Ereignis, dessen Auftreten jeweils genau protokolliert und beschrieben werden muß; während die Methode des "specimen description" sich auf die ausführliche Berichterstattung von Verhaltensabläufen bezieht. Beide Verfahren weisen einen relativ geringen Strukturierungsgrad auf, was die Überprüfung der Verfahren hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit und Gültigkeit erschwert. Die Definition der jeweiligen Beobachtungseinheiten wird auch neben deren Bestimmtheit durch die dahinterliegende Theorie, von der Wahl der Beobachtungsverfahren abhängen. Das Beobachtungsverfahren gibt an, auf welche Art und Weise der Beobachter die von ihm beobachtete Information zu kodieren hat. V. Cranach und Frenz (1969) unterscheiden drei Arten von Beobachtungssystemen, je nach der Anforderung, die an den Beobachter gestellt wird: Zeichensysteme, Kategorien-Systeme und Schätzskaalen (rating-scales) (vgl. Medley und Mitzel 1963).

Bei den Zeichen-Systemen soll der Beobachter das Auftreten eines oder mehrerer Ereignisse, die vorher bestimmt wurden, feststellen und registrieren. Bei der Verwendung eines Kategorien-Systems wird jedes auftretende Verhalten nach festgelegten Kategorien klassifiziert, wobei jede Verhaltensweise in eine bestimmte Kategorie fallen muß. Dabei ist die genaue Definition und Abgrenzung der einzelnen Kategorien äußerst wichtig. Bei Verwendung von Schätzskaalen muß der Beobachter

den Grad der Ausprägung bestimmter Eigenschaften der beobachteten Verhaltensweisen anhand vorher konstruierter Schätzskalen beurteilen. Dies geschieht während des Beobachtens oder auch hinterher (vgl. Lytton 1971), wobei dann häufig sehr globale Charakteristiken des Eltern- bzw. Kindverhaltens wie "Angst", "Zuneigung" oder "Zurückweisung" beurteilt werden.

Lytton (a.a.O.) unterscheidet nach dem Grad der Abstraktion und Menge der Information über das aktuell beobachtete Verhalten, die folgenden Beobachtungsverfahren, wobei er mit den Verfahren beginnt, die am wenigsten Information über das aktuell beobachtete Verhalten und den höchsten Grad an Abstraktheit besitzt:

1. Ratings after observation
2. Narrative style summaries
3. Precoded behavior categories
4. Selective narrative record
5. Specimen record

Dabei stellt das letztgenannte Verfahren (specimen record) diejenige Methode dar, die die meiste Information über das beobachtete Verhalten vermittelt, da ja ein genauer, kompletter Bericht über das jeweilige beobachtete Verhalten gegeben werden soll (vgl. Barker und Wright 1954). Zu diesen verschiedenen Verfahren bemerkt Lytton (a.a.O., S.668), "that the use of precoded behavior categories has increased considerably in recent years. The number of researchers employing this technique in the years 1951 - 1960 was six; from 1961 to 1970 it was 16."

Allen Beobachtungsverfahren gemeinsam jedoch ist, daß als Meßinstrumente Menschen, Beobachter, verwendet werden müssen, was zu nicht unerheblichen Schwierigkeiten führt. "In der systematischen Beobachtung", schreiben hierzu v. Cranach und Frenz (1969, S. 273), "wie in allen Meßverfahren erstreben wir die Abbildung von Objekt-Relationen durch Zahlen (vgl. Guilford 1954; Sixt 1967; Stevens 1951), erreichen jedoch im allgemeinen nur das Niveau der Nominal- oder

Ordinal-Skala. Die Verhältnisse gestalten sich im Unterschied zu anderen Wissenschaften insofern schwieriger, als den Objekt-Relationen nicht einfache physikalische Dimensionen zugrunde liegen, zu deren Beurteilung unsere Sinnesorgane angemessen ausgestattet sind, wie etwa Gewicht und Wärme im psycho-physischen Experiment. Die Vergleichs-Objekte sind vielmehr soziale Ereignisse von meist unbestimmtem Anfang und Ende, die sich in verschiedenster Hinsicht unterscheiden und vom Beobachter auf einer imaginären Dimension verglichen werden müssen, etwa wenn er wie im Beobachtungssystem von Bales (1951) entscheiden soll, ob ein Diskussionsbeitrag als Vorschlag oder als Meinungsäußerung aufgefaßt werden muß. Die Schwierigkeit einer solchen Aufgabe führt aus den verschiedensten Gründen, auf die wir unten näher eingehen, bei vergleichbarer Aufgabenstellung zu beachtlichen Unterschieden im Beobachterverhalten: Obwohl wir mit Hilfe des Beobachtungssystems primär Objekte der Objekt-Relationen abbilden wollen, müssen wir tatsächlich auch die Variation der Beobachterreaktionen berücksichtigen; dies nötigt u.U. zur Aufstellung von Versuchsplänen, in denen der Beobachter mit untersucht wird (vgl. Medley und Mitzel 1963, S. 309 ff.). Wie bei anderen Verfahren auch, hängt das Ergebnis einer Arbeit in starkem Maße von der Qualität der Meßinstrumente, bei Beobachtungsverfahren also von der Leistung der Beobachter ab, die die auftretenden Ereignisse wahrnehmen, beurteilen, kodieren und registrieren müssen (vgl. hierzu v. Cranach und Frenz a.a.O., S. 273 ff.).

In diesen vielfältigen Anforderungen ist eine Unzahl von Fehlerquellen verborgen, die die Leistung des Beobachters mindern können. Die Beurteilung der "Leistung" eines Meßinstruments geschieht in der Psychologie üblicherweise durch die Überprüfung seiner Zuverlässigkeit und Gültigkeit. In den meisten Untersuchungen, die mit Beobachtungsverfahren arbeiten, wird jedoch vor allem auf das Problem der Zuverlässigkeit eingegangen, wobei der Gültigkeit meist nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Vielleicht weil man glaubt, man könne bei der Verwendung von Beobachtungsverfahren

der "face validity" vertrauen und den zu untersuchenden Gegenstand ganz direkt erfassen.

Außerdem muß weiterhin beachtet werden, daß wir sozusagen einmal das Meßinstrument "Beobachter", zum anderen aber das von dem Beobachter verwendete Beobachtungssystem haben, wobei eigentlich beide hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit und Gültigkeit überprüft werden müßten. So schreiben v. Cranach und Frenz (a.a.O., S. 301): "Obwohl das Argument, die Zuverlässigkeit als ein mehrdimensionales Konzept zu betrachten (z.B. Heyns und Zander 1953; Medley und Mitzel 1958; 1963; Dunette 1966; Weick 1969) nicht bestritten wird, stellt die Berechnung mehrerer Übereinstimmungskoeffizienten mit unterschiedlicher Bedeutung bzw. die Aufspaltung der Beobachtungsdaten in mehrere Varianzquellen in der Praxis keine Selbstverständlichkeit dar."

Die gebräuchlichste Art der Bestimmung der Reliabilität bei der Erhebung von Beobachtungsdaten ist die Untersuchung der Beobachterzuverlässigkeit. Weick (1968) nennt drei Arten der Beobachterzuverlässigkeit:

1. Inter-Rater-Reliabilität (verschiedene Beobachter beobachten zur selben Zeit)
2. Stabilitäts-Koeffizient (derselbe Beobachter beobachtet zu verschiedenen Zeiten)
3. Reliabilitätskoeffizient (verschiedene Beobachter beobachten zu verschiedenen Zeiten).

Für die Kontrolle möglicher Fehler der Beobachtung gibt Weick (a.a.O.) folgende vier Verfahrensweisen an:

"First, the ratings of two persons observing the same event would be correlated, a measure that would rule out the errors of change in the person and the environment. Next, the ratings of the same observer watching a similar event at two different times would be compared (this would rule out error of content sampling). Then the agreement of two observers observing an event at two different times would be correlated. This measure is vulnerable to all four sources of error and would be expected to yield the lowest

reliability of the four comparisons. Finally the observations of a single observer watching a single event would be compared in a manner similar to odd-even item correlation in a test. This is a check on internal consistency or the extent to which the observer agrees with himself. If the category system is explicit and well defined, this measure of reliability would be expected to yield the highest correlation." (S. 404).

Als generelle Regel zur Erhöhung der Reliabilität des Beobachtungssystems schreibt Gellert (1955) (zitiert nach Weick 1968, S. 403): "... the fewer the categories, the more precise their definition, and the less inference required in making classifications, the greater will be the reliability of the data", und Campbell (1961, S. 340) bemerkt hierzu: "The greater the direct accessibility of the stimuli to sense receptors, the greater the intersubjective verifiability of the observation the weaker or the more intangible, indirect or abstract the stimulus attribute, the more the observations are subject to distortion."

Als eine Möglichkeit der Verbesserung der Beobachterzuverlässigkeit wurde ein ausführliches Training der Beobachter erkannt. Weiterhin erhöhen längere Einübungszeit und Beachtung der folgenden von Heyns und Zander (1953) beschriebenen Trainingsphasen die Beobachterzuverlässigkeit (zitiert nach v. Cranach und Frenz 1969, S. 304 ff.):

1. Die Beobachter sollten zunächst über die Absicht der Studie informiert werden.
2. Soweit möglich sollten sie, ohne den endgültigen Beobachtungskatalog in der Hand zu haben, Beobachtungen zur Probe durchführen. Dabei würden sie bereits zahlreiche Schwierigkeiten dieser Methode kennenlernen und eine gewisse Sensitivität gegenüber bedeutsamen Verhaltensweisen erwerben.
3. Danach sollten sie die Items des Beobachtungskatalogs kennenlernen und gegebenenfalls diskutieren.
4. Anschließend sollte die Anwendung dieses Beobachtungssystems in einem Rollenspiel erfolgen, in dem die Beobachter bei Unklarheiten eingreifen und auftretende Schwierigkeiten der Item-Kodierungen besprechen können.

5. Eine ausführliche Diskussion und weitere Übungen sollten folgen und u.U. eine Revision des Beobachtungsinstruments aufgrund der ersten Erfahrungen in Betracht gezogen werden.
6. Eine pilot-study unter Ernstbedingungen sollte daran anschließen.
7. Die Ergebnisse dieser pilot-study oder späterer Beobachtungsversuche sollten im Hinblick auf die Äquivalenz der Beobachter geprüft werden. Erst danach sollte die Erhebung der Beobachtungsdaten beginnen.

Für die Überprüfung der Gültigkeit von Beobachtungsverfahren gilt prinzipiell dasselbe wie für alle anderen psychologischen Meßverfahren auch; so sprechen v. Cranach und Frenz (1969) von der Möglichkeit, ein bestimmtes Verhalten vorherzusagen (Vorhersage-Validität), von der empirischen Verifizierung eines theoretischen Modells (Konstrukt-Validität) oder von der inhaltlichen Übereinstimmung der tatsächlichen mit der beabsichtigten Messung (logische oder Inhalts-Validität). Die Schwierigkeit, Beobachtungsdaten an einem unabhängigen Außenkriterium zu validieren, liegt darin, daß ja oft deswegen auf Beobachtungsverfahren rekurriert wird, weil das zu untersuchende Verhalten keiner anderen Methode zugänglich ist.

Viel häufiger, gerade in der Sozialisierungsforschung und der Untersuchung der Eltern-Kind-Interaktion, ist der Fall, daß Beobachtungsdaten als unabhängiges Kriterium zur Validierung von Interview- oder Fragebogendaten herangezogen werden. Die Ergebnisse fallen dabei recht unterschiedlich aus. So haben einige Forscher (Smith 1958; Antonovsky 1959; Bing 1963) Interview- und Beobachtungsdaten miteinander verglichen und dabei gefunden, daß durchschnittlich recht niedrige Korrelationskoeffizienten ($r = .20$ bis $r = .40$) auftraten. Douglas et al. (1968) verglich Interviewdaten mit Daten, die anhand der Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen erhoben worden waren und fand eine gute Entsprechung der beiden Datensätze ($r = .90$). Zinich (1961) wiederum verglich Daten, die mit Erziehungsattitüden-Fragebogen erhoben worden waren, mit Beobachtungsdaten und erhielt nur sehr niedrige Korrelationen.

Bei diesen Arbeiten wurden immer Aussagen der Erziehungsagenten selbst mit ihren tatsächlich gezeigten Erziehungsverhalten verglichen. Hierzu schreibt Lytton (1971, S. 677): "Above all, verbal reports by parents will inspire greater confidence in their veracity and validity if they are supplemented by, and checked against, observational measures."

Mit der Frage, wie das tatsächlich gezeigte elterliche Erziehungsverhalten von den jeweiligen Kindern erlebt und beurteilt wird, haben sich jedoch erst wenige Forscher beschäftigt. So konnten wir nur eine Arbeit finden, in der zwischen dem von Beurteilern eingeschätzten und dem von den jeweiligen Kindern beurteilten elterlichen Verhalten ein Vergleich angestellt wurde. Bronson, Katten und Livson (1959) ließen elterliches Verhalten bezüglich der "authority" (Kontrolle, "Strenge") und der "affection" (Zuwendung, "Unterstützung") jeweils von den Kindern und den Beurteilern einschätzen. Die Beurteilung des elterlichen Verhaltens zwischen den Kindern und den fremden Beurteilern stimmte weitgehend überein, wobei uns bemerkenswert erscheint, daß Jungen bezüglich der Perzeption des "strengen" Verhaltens bei den Vätern mehr von den Beurteilern abwichen, während Mädchen eher das Verhalten der Mütter hinsichtlich "Unterstützung" als von den Beurteilern abweichend erlebten. Die Autoren kommen in ihrer Arbeit zu den für uns bedeutsamen Schluß: "On the whole, children are very accurate in their perceptions of parental behavior although this accuracy does not appear to be a generalized ability - perceptual accuracy in the several areas is not interrelated" (a.a.O., S. 152). Abschließend sei bemerkt, daß wohl eine Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Erhebungsinstrumenten und Verfahren sowohl von der jeweiligen theoretischen Verankerung der zu untersuchenden Fragen als auch von der adäquaten Operationalisierung der theoretischen Annahmen abhängt. So kann es kaum verwundern, wenn Daten, die mit "Attitüden-Fragebögen" erhoben wurden, und Verhaltensdaten nur eine geringe Entsprechung aufweisen.

Im folgenden Abschnitt wollen wir nach diesen eher allgemeinen Überlegungen das von uns verwendete Beobachtungsverfahren vorstellen.

2.2.2 Darstellung der Interaktionssituationen und des Beobachtungsverfahrens

Um unser Vorhaben, die mütterlichen Bekräftigungsweisen "Strenge" und "Unterstützung" im tatsächlich beobachtbaren Verhalten der Mütter zu erfassen, durchführen zu können, wollen wir die Mütter in der Interaktion mit ihrem Sohn systematisch beobachten (vgl. oben Versuchsplan S. 71). Da wir andererseits das mit Hilfe der oben beschriebenen Skalen operationalisierte zweidimensionale Konzept der elterlichen Bekräftigung überprüfen wollen und somit das Fragebogenverhalten der Söhne mit dem in der Interaktion gezeigten, tatsächlichen mütterlichen Verhalten vergleichen werden, sind wir hinsichtlich der Jungen-Stichprobe auf die Altersstufe der 10 - 14jährigen Jungen festgelegt, da die Skalen für diese Altersstufe konstruiert worden sind.

Somit ergibt sich für die Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktion, daß wir mit verhältnismäßig großen Kindern arbeiten müssen. Die Mutter-Sohn-Paare müssen demnach in ganz spezifische Interaktionssituationen gebracht werden, die sich nur im Labor unter kontrollierten experimentellen Bedingungen durchführen lassen.

Die im vorigen Abschnitt (vgl. oben S. 90) zusammengefaßten Argumente für bzw. gegen eine Untersuchung der Eltern-Kind-Interaktionen im Labor ergaben, daß die Vorteile einer Beobachtung im Labor überwiegen.

Vor allem muß dem Argument, in der Wohnung würde das "unbefangene, natürliche" Verhalten der Eltern und Kinder erfaßt, widersprochen werden, da - wie wir sahen - gerade ältere Kinder und Erwachsene (in unserem Falle 10-14Jährige)

sich in starkem Maße durch die Anwesenheit eines Beobachters beeinflussen lassen. Somit können wir auch bei einer Verhaltensbeobachtung in der Wohnung wohl kaum mit jener "Unbefangenheit" der Versuchspersonen, die eventuell noch bei sehr kleinen Kindern auffindbar ist, rechnen.

Auch müssen wir bemüht sein, vor allem durch die Auswahl der experimentellen Situationen, in denen die Mutter-Sohn-Interaktionen stattfinden sollen, das Leistungsverhalten der Jungen in der Regel so zu kontrollieren bzw. zu "manipulieren, daß eventuelle Unterschiede im mütterlichen Bekräftigungsverhalten nicht auf Unterschiede im kindlichen Verhalten zurückzuführen sind. Gerade die Konstanthaltung dieser Bedingungen ist unserer Meinung nach nur im Labor durchführbar, weswegen wir uns für die Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktionen im Labor entschieden haben.

Die systematische Verhaltensbeobachtung fand im Institut für Psychologie der Universität Marburg statt. Die gesamte Mutter-Sohn-Interaktion besteht aus sieben verschiedenartigen quasi-experimentellen Situationen, die mit einer Ausnahme Leistungssituationen darstellen, die der Junge bei entsprechender Hilfestellung von Seiten der Mutter zu bewältigen hat. Auch hier - bei der Auswahl der Art der Mutter-Sohn-Interaktion - stellte das Alter der Jungen eine Schwierigkeit dar, da außer bei Leistungsaufgaben wohl kaum eine relativ unbefangene Interaktion zwischen Mutter und Sohn zustande gekommen wäre. Die Aufgaben erfordern den Einsatz unterschiedlicher motorischer und kognitiver Fähigkeiten und sind, bei mittlerer Schwierigkeit so angelegt, daß möglichst alle Jungen recht ähnliche Leistungserfolge aufweisen.

Weiterhin unterscheiden sich die sieben Situationen hinsichtlich der Restriktion der Mutter-Sohn-Interaktion, wobei zwei von den sieben Situationen stark kontrollierte, restriktive Interaktionsbedingungen aufweisen, bei denen die Mutter durch den Versuchsablauf in ihren Verhaltensmöglichkeiten sehr eingeschränkt wird; während die übrigen fünf Versuchssituationen der Mutter im Rahmen der Instruktion relativ vielfältige Verhaltensmöglichkeiten gestatten.

Das Grundschema aller Aufgaben besteht in einem Interagieren zwischen jeweils einem Mutter-Sohn-Paar, wobei beide Personen spezifische Funktionen durch die Anlage der Aufgabe und die übermittelte Instruktion ausüben: Die Jungen werden aufgefordert, Leistungen zu erbringen, die ihre Mütter durch verbales und motorisches Verhalten beeinflussen können, indem sie Bewertungen abgeben, Rat-schläge erteilen, zu bestimmten Handlungen motivieren oder auch nur den gegenwärtigen Situationsverlauf kommentieren. Diese Verhaltensmöglichkeiten sind unterschiedlich stark durch extern eingesetzte Bedingungen wie Instruktion oder den spezifischen Versuchsaufbau eingeschränkt.

Im folgenden sollen zunächst die einzelnen Aufgaben in der Reihenfolge beschrieben werden, wie sie in der gesamten Untersuchung bei jedem Mutter-Sohn-Paar durchgeführt worden sind. Reihenfolge, Aufgabenlänge, Registrierung, Versuchsanordnung usw. sind Ergebnisse einer Reihe von Vorversuchen. Eine detaillierte Beschreibung der Versuchsdurchführung und der Aufzeichnung jener Informationen, die pro Aufgabe erhoben wurden, erfolgt weiter unten (vgl. S.126ff).

Aufgabe 1: Geschicklichkeitsspiel

Die erste Aufgabe ist ein Geschicklichkeitsspiel, das unter der Bezeichnung "Wer kann's" in Fachgeschäften erhältlich ist. Es gehört zur Kategorie der Geduldsspiele, deren Bewältigung motorisches Geschick erfordert, wobei sechs Metallfiguren, die aus jeweils zwei bis drei Einzelteilen bestehen, die ineinander verhakt sind, durch bestimmte Bewegungen voneinander zu lösen sind. Ein einfaches Prinzip, das zur Lösung aller Aufgaben verhilft, existiert nicht, jedoch gilt, daß eine Parallelverschiebung der Einzelteile an ihren jeweiligen Öffnungen das Finden der Lösung beschleunigt.

Eine zufällige Reihenfolge der sechs Metallfiguren wird

festgelegt, wobei allerdings die unserem Eindruck nach einfachste Aufgabe an den Anfang gestellt wird, um die Motivation der Vpn in Richtung "Hoffnung auf Erfolg" zu beeinflussen.

Bei diesem Geschicklichkeitsspiel soll also der Junge ohne Anwenden von Gewalt (z.B. durch Verbiegen der Einzelteile) die Figuren zu lösen.

Die Mutter soll ihm dabei indirekt helfen, indem sie verbal die Handlungen des Jungen kommentiert oder ihn zu erfolgversprechenderen Aktionen veranlaßt.

Aufgabe 2: Wortfindungsaufgabe

Die zweite Interaktionssituation ist eine Wortfindungsaufgabe. Die Lösung dieser Aufgabe erfordert im Gegensatz zur ersten hauptsächlich kognitive Fähigkeiten, speziell verbale Flexibilität.

Eine Anzahl von Buchstaben sind vorgegeben. Sie sollen so miteinander kombiniert werden, daß jede Buchstabenkombination ein sinnvolles Wort ergibt, wobei die Länge des gebildeten Wortes beliebig ist. Andere Buchstaben als die vorgegebenen dürfen allerdings nicht verwendet werden. Außerdem wird, um die Aufgabe zu erleichtern, keine Beschränkung hinsichtlich der Wortarten auferlegt.

Die Buchstaben sind nebeneinander in schwarzer Tuscheschrift auf einer weißen DIN-A-6 Karte in großen Druckbuchstaben aufgeführt. Sie lauten:

S D U B A N R E

Auch hier soll der Junge die Aufgabe möglichst gut lösen, während die Mutter wiederum eine Hilfsfunktion ausübt, indem sie durch Hinweise auf mögliche Lösungsstrategien, verbale Umschreibungen richtiger Lösungen und motivationale Anregungen auf die Produktivität ihres Sohnes Einfluß nimmt.

Aufgabe 3: Tracking-Aufgabe

Die dritte Aufgabe ist eine Tracking-Aufgabe, die eine sensumotorische Koordinationsleistung des Jungen erfordert. Bei dem benutzten Gerät wird ein zwei Zentimeter langer Zeiger an der Peripherie eines Kreises mit 9 cm Durchmesser kontinuierlich gegen den Uhrzeigersinn bewegt. Die Winkelgeschwindigkeit ist stets $180^{\circ}/\text{sec}$. Die Aufgabe des Jungen besteht darin, einen vom Mittelpunkt des Zeigers nach außen gerichteten Zeiger immer so zu bewegen, daß die Spitzen beider Zeiger sich in einem Punkt befinden. Dies geschieht durch eine unter dem Kreis angebrachte Kurbel, deren langer Hebel stets parallel zum kürzeren, durch ihn gesteuerten Zeiger bleibt.

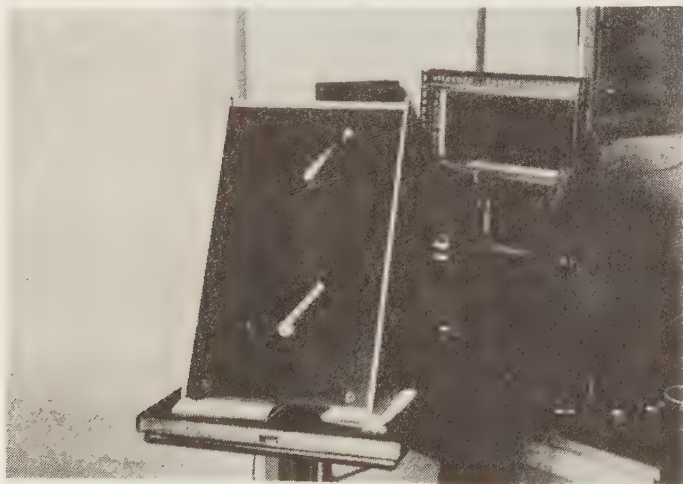


Abb. 11: Tracking-Apparatur

Das Tracking-Gerät befindet sich für die Mutter hinter zwei Sichtschirmen, so daß sie während des Versuchs ihren Sohn bei seiner Tätigkeit nicht sehen kann. Die Mutter sitzt vor einem Oszilloskop.

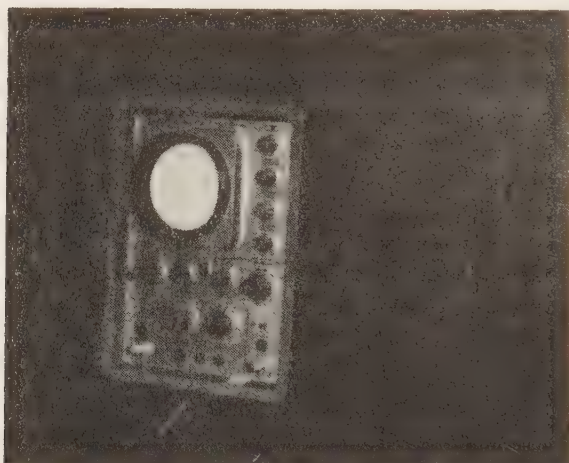


Abb. 12: Oszilloskop

Auf dessen Mattscheibe kann sie - laut Instruktion - ablesen, wie groß der aktuelle Abstand zwischen den beiden Zeigerspitzen ist: Eine waagerechte Leuchtlinie befindet sich genau in der Mitte der Scheibe, wenn beide Zeiger übereinstimmen. Befindet sich der innere Zeiger dagegen vor oder hinter dem äußeren wird die Differenz analog durch den Abstand der Leuchtlinie von der Mitte angezeigt. Anhand dieser Information soll die Mutter nun während des Experiments die Tracking-Leistung ihres Sohnes beurteilen und ihm Rückmeldung geben. Dafür befinden sich vor dem Oszilloskop zwei Knöpfe, Knopf B für Belohnung, Knopf S für Bestrafung, durch die angeblich zwei entsprechende Lämpchen am Tracking-Gerät betätigt werden können.

Beim ersten Durchgang soll die Mutter durch Drücken des Knopfes B dem Sohn anzeigen, wenn seine Leistung gut bzw. sie den Eindruck hat, daß er "auf dem Wege zu einer guten Leistung ist". Beim zweiten Durchgang, der nach einer kurzen Pause folgt, soll sie den Knopf S drücken, wenn die "Leistung ihres Sohnes schlecht ist bzw. schlecht zu werden droht". Ein Durchgang dauert 3 1/2 Minuten. Faktisch besteht aber weder eine Verbindung zwischen den Knöpfen für die Mutter und den Lämpchen für den Sohn noch zwischen Tracking-Leistung und Oszilloskop-Anzeige. Die Bewegungen der Leuchtlinie auf der Mattscheibe des Oszilloskops erfolgen nach einem festen Programm, das für alle Mütter gleich ist. Dieses ist auf Magnetband gespeichert und wird zeitlich synchron mit dem Tracking des Sohnes von einem Nebenraum auf das Oszilloskop übertragen.

Das Programm ist so konzipiert, daß eine Minute lang die Leuchtlinie zufällig über die ganze Höhe der Mattscheibe schwankt, sie in der zweiten Minute sich hauptsächlich im äußeren Bereich aufhält und in der dritten Minute mehr um die Mitte schwankt. Für den Belohnungs- und den Bestrafungsdurchgang wird das gleiche Programm benutzt.

Die Knöpfe B und S sind mit einem Zähler im Nebenraum verbunden. Die tatsächlichen Schalter für die Lämpchen am Tracking-Gerät sind unter einer Decke auf einem Seitenschrank versteckt, wo der Versuchsleiter sie unauffällig je nach Leistung des Sohnes betätigt.

Durch diese Versuchsanordnung wird für jede Mutter die "Leistung ihres Sohnes" konstant gehalten. Reaktionsunterschiede bezüglich der Beurteilung können nur auf interindividuelle Differenzen zwischen den Müttern zurückgeführt werden.

Das Programm wird mit einem Tonbandgerät, einem Frequenzgenerator und einem Oszilloskop der Marke Philips erstellt. Kanal B des Frequenzgenerators erzeugt eine x-Amplitude, da der Trigger des Oszilloskops defekt war.

Kanal A gibt einen Sinuston von 300 Hz in den Phono-eingang des Tonbandgerätes, der auf Band aufgezeichnet wird. Gleichzeitig wird die Schwingung am Leistungsausgang (Mithörkontrolle) abgemessen, über eine Diode gleichgerichtet und durch einen gegen Masse geschalteten Kondensator als Zeitkonstante in ein ungefähr gleichmäßiges Spannungspotential umgewandelt, das am y-Eingang des Oszilloskops liegt und die Höhe des Kathodenstrahls bestimmt. Durch Veränderung der Aussteuerung am Tonbandgerät läßt sich die horizontale Leuchtlinie des Kathodenstrahls über die ganze Mattscheibe bewegen, gleichzeitig wird diese Bewegungsamplitude moduliert auf Band aufgezeichnet. Um bei der Wiedergabe des Bandes die gleiche Spannung am y-Eingang zu bekommen, ist zu Beginn des Programms ein gleichmäßiger Pegel aufgespielt, bei dem die Leuchtlinie auf die Mitte eingestellt wird. Die Häufigkeit des Knopfdrucks der Mutter wird registriert, indem ein Zähler kurzgeschlossen wird.

Aufgabe 4: Längenschätzungsexperiment

Ziel dieses Experiments ist es, Beurteilungsmerkmale von Müttern zu erfassen, die unabhängig von den konkreten Leistungen ihrer Söhne sind. Daher ist wie schon beim Tracking-Experiment eine Täuschungsprozedur notwendig, um den unmittelbaren Kontakt zwischen Mutter und Sohn zu unterbinden. Dies erfolgt zum einen dadurch, daß Mutter und Sohn räumlich voneinander getrennt sind, zum anderen durch den Versuchsleiter, der über ein Steuergerät der Mutter als stationär-diskrete Oszilloskop-Anzeigen nicht die realen Schätzleistungen ihres Sohnes meldet, sondern solche Angaben, die in einem vorher festgelegten Plan fixiert sind.

Der Junge hat bei diesem Experiment die Aufgabe, Längen von Strecken zu schätzen. Um bei Mutter und Sohn den Eindruck zu erwecken, es handele sich um eine relativ schwierige perzeptive Leistungsaufgabe, besteht das Material aus

einem Kartensatz mit geometrisch-optischen Täuschungen. Er umfaßt 23 quadratische weiße Karten von der Größe 21,4 cm x 21,4 cm. Auf den Karten sind in schwarzer Tuschschrift die geometrisch-optischen Täuschungen aufgezeichnet. Es handelt sich dabei um fünf Typen, die im Anhang 7 dargestellt sind.

Jede Karte enthält zwei gestrichelt gezeichnete Strecken. Die Aufgabe des Jungen ist es, jeweils eine der beiden Strecken zu schätzen. Als Orientierungshilfe erhält er eine Angabe über die Länge der zweiten Strecke auf der Karte. In schwarzer Tuschschrift ist sie in Zentimetern unterhalb dieser Strecke auf den Karten angegeben.

Die Mutter erhält einen Kartensatz, der nahezu vollständig mit dem für den Sohn vorbereiteten identisch ist. Der einzige Unterschied besteht darin, daß die Längen beider Strecken für jede Karte angegeben sind: in roter Tuschfarbe die Länge der Strecke, die ihr Sohn schätzen soll; in schwarzer Tuschfarbe die Länge der Strecke, die ihr Sohn auch erfährt.

Die Mutter soll nun die Güte der Schätzleistung ihres Sohnes pro Karte beurteilen, im ersten Versuchsdurchgang über eine fünfstufige Intensitätsbelohnungsskala, im zweiten Versuchsdurchgang über eine fünfstufige Intensitätsbestrafungsskala.

Um eine Unabhängigkeit dieser Beurteilungswerte von den konkreten individuellen Längenschätzwerten der Söhne zu erzielen, ist nach einem spezifischen Auswahlplan für jede zu schätzende Strecke ein Betrag festgelegt, der vom Versuchsleiter der Mutter als angebliche Schätzleistung ihres Sohnes übermittelt werden soll.

Bei der Auswahl dieser Beiträge ist generell so verfahren worden, daß nur Über- bzw. Unterschätzungen im Hinblick auf die objektive Länge der zu schätzenden Strecken fingiert sind, die phänomenal durch die Art der geometrisch-optischen Täuschungen nahegelegt werden. Die Länge der zweiten Strecke, die angeblich der orientierenden Hilfestellung dient, ist jeweils so gewählt, daß der

Täuschungsbetrag bei der zu schätzenden Strecke phänomenal für die Mutter noch einigermaßen realistisch erscheint. Die Übermittlung der Schätzleistung des Jungen an die Mutter wurde technisch folgendermaßen realisiert: Der Kathodenstrahl des Oszilloskops wird durch ein Signal des Frequenzgenerators in y-Richtung abgelenkt. Der Nullpunkt ist so weit nach unten gestellt, daß nur die obere Hälfte der senkrechten Leuchtlinie zu sehen ist, die sich entlang einer Skala erstreckt, die auf dem Schirm markiert ist. Die Steuerung geschieht nicht durch Veränderung des Pegels, der sich nicht fein genug am Frequenzgenerator einstellen läßt, sondern durch Veränderung der Frequenz. Der Ausgang des Frequenzgenerators ist mit einem Kondensator gegen Masse geschaltet, so daß mit wachsender Frequenz der Eingang des Oszilloskops immer mehr kurzgeschlossen wird. Durch Wahl entsprechend geeichter Frequenzen zwischen ein KHZ und zehn KHZ kann jeder Wert auf der Skala am Oszilloskop eingestellt werden. Die Registrierung des Knopfdrückens geschieht wie bei Aufgabe 3.

Aufgabe 5: Pause

Die fünfte Interaktionssituation der Untersuchung nimmt innerhalb der Experimente eine Sonderstellung ein. Hier liegt nämlich im Gegensatz zu allen anderen Situationen weder eine explizite Leistungsaufgabe vor, die bewältigt werden soll, noch sind die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Mutter und Sohn durch besondere Versuchsvorkehrungen mehr oder minder stark eingeschränkt.

Dieser Abschnitt wird von uns als "Pause" bezeichnet, weil der Versuchsleiter, der sich mit den Versuchspersonen im Versuchsraum beschäftigt, eine technische Panne oder einen Telefonanruf zum Vorwand nimmt, um den allgemeinen Versuchsablauf zu unterbrechen und selbst den Raum zu verlassen.

Bei den Versuchspersonen soll durch diese Maßnahme die Erwartung entstehen, es handle sich bei der Unterbrechung um ein Ereignis, das nicht eingeplant war. Der vom Versuchsplan beabsichtigte Zweck dieser Situation liegt darin, spontane Verhaltensweisen zu evozieren. Sie sollen Aufschluß über die Interaktionen innerhalb der Mutter-Kind-Paare geben, wobei die äußeren Rahmenbedingungen nur durch die Situation des Versuchsraumes eingegrenzt sind, in dem sie sich unbeobachtet fühlen.

Aufgabe 6: Wurfspiel

Bei dieser Aufgabe, einer sensumotorischen Leistungsaufgabe, soll der Junge Holzkugeln in Gläser werfen. Dabei ist er im ersten Teil der Aufgabe vor eine Gebotssituation gestellt, da die Kugeln in bestimmte Gläser geworfen werden müssen, damit es sich um erwünschte Treffer handelt. Der zweite Teil der Aufgabe stellt dagegen eine Verbotssituation dar, da die Instruktion festlegt, welche Gläser nicht getroffen werden sollen.

Die Freiheitsgrade für die Verhaltensweisen der Mutter sind in diesem Experiment nur wenig eingeschränkt. Dabei weist ihr die Instruktion zwei Funktionen zu: zum einen soll sie ihrem Sohn vorschreiben, in welchem Abstand von dem Podest, auf dem die Gläser stehen, er jeweils fünf Würfe ausführt. Zum anderen bleibt es ihr überlassen, die Leistungen ihres Sohnes zu kommentieren oder zu bewerten bzw. ihm Hinweise zu geben, die einer erfolgreicherer Ausföhrung dienlich sein können.

Vom Versuchsplan her ist die Erfassung des Interaktionsverhaltens der Mutter gegenüber ihrem Sohn intendiert. Hinzu kommt eine Registrierung der von ihr vorgeschriebenen Abstände und die Treffer ihres Sohnes.

Das Versuchsmaterial besteht aus zehn Weckgläsern, die in einer kreisförmigen Anordnung auf einem Holzpodest mit einer quadratischen Grundfläche stehen. Es hat die Maße: 1.10 x 1.10 x 0.375 m. Die Gläser haben eine Höhe und einen Durchmesser von jeweils 10 cm. Sie sind mit Sand gefüllt, um sie zu beschweren und ihr Zerspringen zu vermeiden, wenn sie von Holzkugeln getroffen werden. Zu ihrer Unterscheidung sind ihre oberen Ränder mit rotem, grünem oder gelbem Farbband gekennzeichnet.

Die Abstände vom Gläserpodest sind mit gelben Farbstreifen markiert. Sie betragen 0.40, 0.80, 1.20, 1.60, 2.00 m.

Die Kugeln haben einen Durchmesser von 3 cm. Sie sind in Gruppen zu je fünf Kugeln geordnet. Diese Gruppen liegen in Schachteln auf einem Seitenschrank, der seitlich von den Markierungslinien an der Wand mit den Außenfenstern des Raumes steht.

Aufgabe 7: Tonfindungsaufgabe

Bei dieser Interaktionssituation hat der Junge die Aufgabe, einen angeblich steuerbaren Lautsprecherton so einzustellen, daß er hinsichtlich Tonhöhe und Lautstärke dem Ton gleicht, der unter Verwendung eines Metallophons vorgegeben wird. Faktisch ist keine Steuerung möglich, da es sich bei den Lautsprechertönen um vorher festgelegte Schwingungen handelt, die über ein Magnetophonband in den Versuchsraum eingespielt werden, so daß die "objektive" Leistung aller Jungen gleich ist. Diese Töne sind so ausgewählt, daß ihre Tonhöhe und Lautstärke teilweise sehr ähnlich ist, manchmal aber auch als störend und sehr unangenehm empfunden werden, was bei der Mutter ein eher spontanes; unkontrolliertes Verhalten evozieren sollte.

Zur angeblichen Steuerungsmöglichkeit stehen dem Jungen zwei (ansonsten funktionslose) Apparate mit kontinuierlich

bzw. diskret veränderbaren Drehknöpfen zur Verfügung (Toneinstellungsgerät).

Gemäß der Instruktion soll die Mutter ihrem Sohn durch Anschlagen eines Metallophons (Marke Bell Harmony, Tunumfang G-G) die Töne vorgeben, die ihr Sohn dann nachmachen soll.

Außerdem soll sie die "Leistungen" ihres Sohnes beurteilen und durch verbale Hilfestellungen beeinflussen. Es wird erwartet, daß gerade dieses Experiment dazu geeignet ist, auf Grund der entstehenden unangenehmen Geräusche negatives Interaktionsverhalten wie Tadel und Vorwürfe auf Seiten der Mutter hervorzurufen.

Um das Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Sohn einigermaßen vollständig und präzise erfassen zu können, werden zwischen den einzelnen Aufgabenabschnitten (Einstellen eines jeweils vorgegebenen Tones) Pausen eingelegt, die eine auch akustisch ungestörte Registrierung ihres Verhaltens gestatten.

Die technische Realisation sieht wie folgt aus: Das Programm wird erstellt, indem der Frequenzgenerator an den Phonoeingang des Tonbandgeräts angeschlossen und die Mithörkontrolle eingeschaltet wird. Die Frequenzen werden nach Programm variiert. Sie liegen zwischen 1 und 5 KHZ. Die normale Aufnahme erfolgt bei minimaler Pegelaussteuerung des Tonbandgeräts, bei "Lärm" wird voll ausgesteuert, zum Teil in den nicht mehr linearen Bereich hinein; so daß sich Verzerrungen ergeben. Bei der Wiedergabe wird der Verstärker des Tonbandgeräts auf maximale Leistung gestellt.

Das vom Sohn zu bedienende "Toneinstellungsgerät" besteht aus einem Pult mit drei Drehknöpfen, einem Impulsgeber mit großem Drehknopf und roter Lampe sowie einem Lautsprecher der an das Tonbandgerät angeschlossen ist.

Wie schon die Darstellung der Versuchssituationen zeigt, unterscheiden sich die Experimente 3 und 4 (Tracking-Aufgabe und optische Täuschung) von den anderen Situationen durch die sehr eingeschränkten Interaktionsbedingungen. Hier wird das Mütter-Verhalten (Knopfdruck) direkt erfaßt und registriert, eine weitere Verhaltensbeobachtung findet nicht statt. Die Datenverarbeitung dieser beiden Experimente wird daher getrennt von den übrigen Aufgaben vorgenommen.

Das Interaktionsverhalten der Mütter bei den übrigen fünf Aufgaben wurde jeweils mit Hilfe einer elektronischen Kamera auf Video-Bänder aufgenommen und dann mittels eines speziell hierfür konstruierten Beobachtungsverfahrens beurteilt.

Gemäß den Grundannahmen des zweidimensionalen Konzepts der elterlichen Bekräftigung (vgl. oben S.64) galt es ein adäquates Beobachtungsverfahren zu schaffen, das möglichst eine vollständige Erfassung des mütterlichen Interaktionsverhaltens gewährleistet. Hierbei müssen vor allem die beiden postulierten Bekräftigungsdimensionen "Strenge" und "Unterstützung" eine eindeutige und klar definierte Erfassung erfahren können. Da wir ein theoretisches Konzept besitzen, welches uns vorschreibt, welche Verhaltensweisen zu erfassen sind, bietet es sich an, als mögliches Beobachtungsverfahren ein Kategoriensystem zu konstruieren, das weitgehend Kategorien enthalten muß, die inhaltlich den lerntheoretischen Prinzipien der positiven Bekräftigung (Unterstützung) und der negativen Bekräftigung (Strenge) entsprechen. Einige Zusatzkategorien, die a priori nicht einer der beiden Bekräftigungsmodalitäten zugeordnet werden, sich aber zur vollständigen Erfassung des mütterlichen Interaktionsverhaltens als notwendig erwiesen, werden außerdem in dem Kategoriensystem enthalten sein.

In Anlehnung an das Kategoriensystem zur Beurteilung des elterlichen Verhaltens von Rosen und D'Andrade (1959) (vgl. auch Heckhausen und Oswald 1969), deren Beobachtungsverfahren wiederum dem Balesschen System recht ähnlich ist

(Bales 1951), haben wir ein Kategoriensystem entwickelt, das das von Müttern in der Interaktion mit ihrem Kind gezeigte Verhalten mit Hilfe der folgenden Kategorien erfassen soll:

- A+: positiver Affekt: Lächeln, Streicheln
- B+: positive Bekräftigung: Lob, Zustimmung, Belohnung,
positive Bewertung der Leistung
- C+: Unterstützung: Gut Zureden, Trösten, Aufmuntern
- A-: negativer Affekt: Zeichen der Abneigung, des Mißfallens
und Ärgers
- B-: negative Bekräftigung: Tadeln, Schimpfen, Strafen,
negative Bewertung der Leistung
- C-: Antreiben zur Leistung: Anspornen durch Äußerungen der
Enttäuschung und des Mißfallens,
Zwingen zur Leistung
- H: sachlich neutrale Hilfestellung
- D: Anweisung, Befehl, Verbot
- K: Unterhaltung, neutrale Kommunikation
- K?: Fragen der Mutter an das Kind
- KE: Äußerungen der Mutter über ihr Befinden, ihre Emotionen

Einige Beispiele für die einzelnen Kategorien sind im Anhang 3 wiedergegeben.

Die elf Kategorien dieses Beobachtungssystems sind als voneinander unabhängig aufgefaßt. Die Kategorien A+, B+, B+ und H sollen eine differenzierte Erfassung der positiven mütterlichen Bekräftigung (Unterstützung), die Kategorien A-, B-, C- und D dagegen eine spezifische Erhebung der negativen mütterlichen Bekräftigung (Strenge) ermöglichen. K, K? und KE erwiesen sich als die oben erwähnten, zur Erfassung des gesamten verbalen Interaktionsverhaltens der Mutter notwendigen Zusatzkategorien, die keiner Bekräftigungsmodalität zugeordnet werden und als "neutrales" Interaktionsverhalten der Mütter bezeichnet werden, die jedoch über die gesamte "Aktivität" einer Mutter Aufschluß geben können.

Zur Erhöhung der Zuverlässigkeit des verwendeten Beobachtungssystems wurde vor der Beurteilung der Versuchspersonen des Hauptversuchs eine recht lange und intensive Trainingsphase an Vorversuchen durchgeführt, bei der sich drei Beobachter in der Anwendung des Kategoriensystems zur Bewertung mütterlichen Interaktionsverhaltens übten. Dafür wurden Tonfilmaufzeichnungen von Mutter-Kind-Interaktionen verwendet, die im Rahmen von Vorversuchen gewonnen worden waren. Zum Ende der Trainingsphase erfolgte eine Objektivitätsbestimmung für das Beobachtungsverfahren, indem die drei Beurteiler unabhängig voneinander für $N = 8$ Mütter alle Aufgaben auswerteten. Die Auswertungsobjektivität bzw. Interraterreliabilität wurde über die Übereinstimmungsprozente berechnet (vgl. von Cranach und Frenz 1969), wobei ein besonders strenger Maßstab zu ihrer Ermittlung angewendet wurde: Fehlende Übereinstimmung lag nicht nur dann vor, wenn ein vorliegendes Verhalten inhaltlich verschieden kategorisiert wurde, sondern auch, wenn innerhalb eines Zeitabschnittes sequentielle Divergenzen der Kategorienreihenfolge auftauchten.

Die am Ende der Trainingsphase durchgeführte Überprüfung der Übereinstimmung zwischen den drei unabhängigen Beurteilern ergab eine durchschnittliche Übereinstimmung von 73 % für eine Aufgabe (eine Versuchssituation), die Übereinstimmung streute über die verschiedenen Aufgaben, Versuchspersonen und Beurteiler zwischen 68 % und 79 %. Nachdem sich die Übereinstimmung zwischen den Beurteilern als genügend hoch erwies, wurde mit der Auswertung der Hauptversuche begonnen.

Für die Hauptversuche werteten zwei Beurteiler das Material gemeinsam aus. Hierfür wurden die einzelnen auf Video-Bändern aufgezeichneten Interaktionssituationen in etwa gleich lange Abschnitte von der Dauer einer Minute zerlegt, d. h. nach genau festgelegten Abschnitten des Video-Bandes wurde gestoppt, so daß die Beurteiler bessere Vergleichsmöglichkeiten auch hinsichtlich der Sequenz der von ihnen

verzeichneten Kategorien hatten. Für diese Einheiten kategorisierten die Beurteiler jeweils das Verhalten der Mutter. Danach verglichen sie die Übereinstimmung ihrer Zuordnung des mütterlichen Verhaltens zu den einzelnen Kategorien. Traten hierbei Unterschiede auf, so wurde der fragliche Bandabschnitt so oft wiederholt, bis die Unstimmigkeiten beseitigt waren. Es zeigte sich, daß selten Unstimmigkeiten zwischen den Beurteilern über die Zuordnung einer Verhaltenseinheit der Mutter zu einer bestimmten Kategorie entstanden; häufiger tauchten Unterschiede zwischen den Beurteilern durch das Übersehen oder Überhören von mütterlichen Verhaltensweisen auf. Insofern ist es wichtig, daß zwei Beurteiler gleichzeitig die Aufzeichnungen auswerten und sich so gegenseitig korrigieren.

Da den beiden Beurteilern das Untersuchungsziel bekannt war, besteht die Möglichkeit, daß Vorerwartungen über die Klassifikation der Mütter in eine strenge und in eine unterstützende Gruppe sich verzerrend oder verfälschend auf die Bewertung der Verhaltensdaten ausgewirkt haben. Es sollte daher überprüft werden, ob im vorliegenden Fall stichhaltige Hinweise für einen derartigen verfälschenden Effekt, der aus der Literatur durchaus bekannt ist (vgl. Rosenthal und Rosnow 1969) erbracht werden können. Zur Überprüfung der Objektivität des Kategoriensystems wurde das Datenmaterial deshalb von einem weiteren unvoreingenommenen Beurteiler erneut ausgewertet. Diesem Beurteiler waren weder das Ziel der Untersuchung noch irgendwelche Klassifikationen der Mütter in strenge und unterstützende Mütter bekannt, so daß er auch keine Vorerwartungen hinsichtlich des mütterlichen Verhaltens ausbilden konnte. Nachdem dieser Beobachter in einer aus Zeitgründen eher kurzen Trainingsphase mit der Anwendung des Kategoriensystems vertraut gemacht worden war, wertete er die Aufzeichnungen von N = 28 Müttern aus; ein Teil der Videobänder war vorher gelöscht worden und an weiteren Müttern war er trainiert worden, so daß nur 28 Mütter übrig blieben.

Über Rangkorrelationen wurde der Grad des Zusammenhangs zwischen den Auswertungsergebnissen der ersten beiden Beobachter einerseits und dem dritten, unwissentlichen Beurteiler andererseits bestimmt.

Zwischen den Häufigkeitswerten des beobachteten mütterlichen Verhaltens, die einmal von den ersten beiden Beurteilern, zum anderen von dem dritten Beurteiler stammen, wurden für jede Kategorie getrennt über $N = 28$ Vpn die Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) errechnet. Da in einigen Fällen gebundene Ränge auftraten, verwendeten wir die Formel von Spearman, die Bindungen berücksichtigt (vgl. Sachs 1972³, S. 311). Wir erhielten folgende Rangkorrelationskoeffizienten:

Tab.3: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den ersten beiden Beurteilern und dem dritten Beurteiler

Kategorie:	A+	B+	C+	A-	B-	C-	H	D	K	K?	KE
ρ :	.83	.82	.87	.82	.78	.83	.88	.87	.86	.78	.28

Nach der Auswertung durch den dritten Beurteiler stellte sich heraus, daß er die Kategorie KE anders verwendete als die beiden ersten Beurteiler. Es waren hinsichtlich dieser Kategorie beim Training des dritten Beurteilers Mißverständnisse aufgetreten, die erst später ersichtlich wurden, was die niedrige Korrelation bei dieser Kategorie erklärt, die ansonsten bei der Zuordnung zu den entsprechenden mütterlichen Verhaltensweisen keinerlei Schwierigkeiten machte.

Die Höhe der übrigen Korrelationskoeffizienten, die durch die Tatsache, daß einmal die Auswertung von zwei Beurteilern (die mehr Information aufnehmen können) und einmal von nur einem Beurteiler miteinander verglichen werden, eher unterschätzt wird, zeigt, daß verfälschende Effekte durch Kenntnis des Untersuchungsziels und die Ausbildung möglicher Erwartungen hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit einer bestimmten Mutter kaum auftreten. Unterschiede zwischen den

ersten beiden Beurteilern und dem dritten weisen im übrigen keine systematischen Beziehungen zwischen dem jeweiligen Beurteiler und seiner Auswertung auf.

Die Objektivität des hier verwendeten Kategoriensystems erweist sich somit als durchaus zufriedenstellend. Sie wird durch genügend langes und intensives Training bei gleichzeitiger Verwendung von zwei Beurteilern optimal zur Geltung gebracht.

2.3. Darstellung der Versuchspersonenstichprobe

2.3.1. Zur Selektion der mit den Erziehungsstil-Skalen befragten Eltern- und Kinderstichprobe

Da wir verschiedene Meßwerte (Skalenwerte, Beobachtungsdaten) bei Familienmitgliedern jeweils einer Familie (Vater, Mutter und Sohn) erheben wollten, dieses Vorhaben aber nicht von den Versuchspersonen durchschaut werden durfte, haben wir folgende sukzessive Selektionsstrategie zur Auswahl unserer Versuchspersonenstichprobe getroffen: Uns stand eine Stichprobe von $N = 454$ Jungen zur Verfügung, die mit Hilfe der Marburger Skalen hinsichtlich des von ihnen perzipierten elterlichen Erziehungsstils untersucht worden waren. Aus dieser Stichprobe konnten 41 Jungen zusammen mit ihren Müttern ins Labor geholt werden.

Es wird weiter unten (S. 166 ff.) von Interesse sein, daß aus der Stichprobe von $N = 454$ Jungen eine Teilstichprobe von $N = 115$ Jungen gebildet werden konnte, deren Eltern jeweils zu Hause die Items der Marburger Skalen beantworteten, so daß wir neben dem von diesen 115 Jungen perzipierten elterlichen Erziehungsstil nun auch den von ihren Eltern zugegebenen Erziehungsstil erfassen konnten. Die $N = 41$ Jungen, die zusammen mit ihren Müttern der Laboruntersuchung unterzogen wurden, bilden eine Teilstichprobe dieser 115 Jungen. Es ergibt sich also: Bei den 41 Jungen, die mit ihren Müttern im Labor untersuchte Mutter-Kind-Paare bilden, liegen sowohl der von ihnen perzipierte als der von ihren Müttern und Vätern zugegebene Erziehungsstil vor.

Im Rahmen unserer Fragestellung interessiert zunächst, daß die $N = 41$ Jungen, die mit ihren Müttern Laboruntersuchungen unterzogen wurden, aus der großen Stichprobe von $N = 454$ Jungen stammen, deren perzipierter Erziehungsstil erfaßt wurde.

Die Erhebung der Befragungsdaten, die Meßwerte für die vier Skalen des perzipierten Erziehungsstils, Persönlichkeitsmerkmale der Jungen und demographische Angaben der Familie enthielten, wurde bei N = 454 Jungen im Alter von 10 - 14 Jahren im Juli 1970 durchgeführt. (vgl. Herrmann und A. Stapf 1971; K.H. Stapf et al. 1972). Bei den Jungen handelte es sich um Volks-, Real- und Oberschüler des 5. - 8. Schuljahres aus dem Raum Marburg und aus Kleve. In der Stichprobe verblieben nur Jungen, die aus vollständigen Familien stammten, d.h. bei denen beide Elternteile vorhanden waren, das Kind bei den Eltern lebte und von diesen erzogen wurde. (Diese Versuchspersonenstichprobe wurde schon bei der Darstellung der Erziehungsstil-Skalen erwähnt, vgl. oben S.78f.).

(Im Zeitraum Oktober bis November 1970 wurde die weiter unten interessierende Datenerhebung bei den Eltern durchgeführt. Von den N = 454 Jungen waren N = 115 Eltern, davon in Kleve N = 61, in Marburg N = 54, bereit, zu Hause - jeweils Vater und Mutter getrennt voneinander - einen Fragebogensatz, der u.a. die Marburger Erziehungsstil-Skalen ("Strenge" und "Unterstützung") enthielt, auszufüllen. Hierzu suchten Psychologiestudenten höherer Semester oder Technische Angestellte des Instituts für Psychologie als "Interviewer" die jeweiligen Eltern entweder zu Hause auf oder erreichten sie über Elternsprechtage bzw. -konferenzen in den Schulen, denen ihre Söhne angehörten. Den Eltern blieb vorenthalten, daß ihre Auswahl nach einem systematischen Gesichtspunkt erfolgte, nämlich danach, ob über ihre Jungen bereits Datensätze vorlagen. Wenn sie fragten, warum gerade sie zur Teilnahme an den Fragebogenuntersuchungen aufgefordert würden, gaben die Interviewer als Grund an, es handele sich um eine zufällige Auswahl, die nach Adressenlisten von verschiedenen Schulen zusammengestellt wurde. Die Anzahl der Verweigerer war in Kleve gering, in Marburg jedoch war ein erheblicher Widerstand der Eltern zu vermerken, was mit der "Überschwemmung" der Eltern in diesem Gebiet durch Fragebogenaktionen zu erklären ist. Als Ablehnungsgründe wurden

Zeitmangel und allgemeines Desinteresse angeführt. Ob möglicherweise systematische Selektionseffekte vorliegen konnte bei der gewählten Strategie der Stichprobenauswahl nicht überprüft werden.

Während der Bearbeitung der Fragebogen, die im Durchschnitt etwa eine halbe Stunde erforderte, war der Interviewer im Regelfall anwesend. Wenn beide Elternteile nicht gleichzeitig zu Hause angetroffen werden konnten oder ihnen über die Vermittlungsstelle Schule der Fragebogensatz zugestellt wurde, kamen verschiedene Rückgabearten in Betracht: Entweder holte sich der Interviewer die ausgefüllten Fragebögen bei den Eltern selbst ab, oder er erhielt sie in einem Briefumschlag verschlossen von ihren Söhnen in der Schule. In einigen wenigen Fällen erfolgte eine postalische Rücksendung an die Institutsadresse. Um zu erreichen, daß auch ohne die Anwesenheit der Interviewer die Fragebögen sorgfältig und unabhängig von anderen Personen ausgefüllt wurden, lagen den Fragebögen entsprechende ausdrückliche Instruktionsanweisungen bei.)

2.3.2 Selektion und Beschreibung der für die Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktion gewonnenen Stichprobe (Laborstichprobe)

Die Versuchspersonenstichprobe für die Untersuchung der Mutter-Sohn-Interaktionen im Labor besteht aus N = 41 Mutter-Sohn-Paaren, die anhand der aus der Stichprobe von N = 454 entnommenen 211 Marburger Adressen (vgl. oben S. 117, K.H. Stapf et al. 1972, S. 102) für eine Beteiligung an der Laboruntersuchung gewonnen werden konnten.

Es war uns aus zeitlichen und arbeitsökonomischen Gründen nicht möglich, eine größere Anzahl von Mutter-Sohn-Paaren

zur Teilnahme an den Laboruntersuchungen zu bewegen. Die Schwierigkeiten bei der Gewinnung der Versuchspersonen waren vielfältiger Art, nur einige seien hier kurz genannt:

1. Viele Mütter bzw. Söhne lehnten aus Desinteresse (Angst, Mißtrauen) ab, an den Untersuchungen teilzunehmen, oder konnten aus Zeitmangel (viele Mütter waren berufstätig) oder wegen Krankheit nicht teilnehmen.
2. Der zeitliche und personelle Aufwand pro Mutter-Sohn-Paar war außerordentlich groß. (Mehrmales Aufsuchen der Versuchspersonen, um sie zur Teilnahme zu gewinnen, Abholen und Hinbringen der Versuchspersonen vor und nach dem Versuch, oft Betreuung jüngerer Geschwister. Versuchsdauer etwa 1 1/2 Stunden, Auswertung der Video-Bänder usw.).

Ein Anzeichen dafür, daß diese oder ähnliche Schwierigkeiten wohl bei derartigen Versuchen häufig anzutreffen sind, läßt sich wohl aus der Tatsache ableiten, daß die meisten Forscher (vgl. die Aufstellung von Lytton 1971) mit etwa 40 Versuchspersonen (vgl. u.a. Rosen und D'Andrade 1959) oder weniger arbeiten, wobei die Untersuchungen, die größere Stichproben verwenden, meist sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen durchgeführt werden, was natürlich eine Verdoppelung der Versuchspersonenanzahl erfordert.

Weiterhin sind wir der Ansicht, daß die Anzahl von $N = 41$ Mutter-Sohn-Paaren für unsere Untersuchung ausreichend ist, da wir theoriengeleitet arbeiten und klare empirische Erwartungen überprüfen.

Da wir für die Überprüfung bestimmter Hypothesen eine eindeutige Klassifikation der Mütter benötigen, waren wir bemüht, soweit es möglich war, bei der Selektion der Versuchspersonen solche Mutter-Sohn-Paare zu erhalten, bei denen anhand des Vortestmerkmals "perzipiertes Bekräftigungsverhalten" die Mütter eindeutig in "strenge" und "unterstützende" eingeteilt werden konnten. Dabei wählten wir als Klassifikationskriterien die von den Jungen im Fragebogen angegebenen mütterlichen Strenge- bzw. Unterstützungswerte, wobei wir folgende Bestimmung vornahmen: Anhand der mit Hilfe der

Stichprobe von $N = 454$ Jungen gewonnenen Skalenwerte wurde der Median sowohl für die erlebte mütterliche Strenge ($Mdn = 31,5$) als auch für die erlebte mütterliche Unterstützung ($Mdn = 53,0$) ermittelt und die Mütter, die bezüglich des erlebten Unterstützungs-Wertes über dem Median und bezüglich des erlebten Strenge-Wertes unter dem Median lagen, wurden als "unterstützend", die Mütter, die bezüglich des perzipierten Strenge-Wertes über dem Median und bezüglich des perzipierten Unterstützungs-Wertes unter dem Median lagen als "streng" definiert. Auf diese Weise konnten von den $N = 41$ Müttern der Laborstichprobe $N = 30$ definiert werden, wobei $N = 15$ Mütter als unterstützend und $N = 15$ Mütter als streng klassifiziert werden können.

Es blieben $N = 11$ Mütter übrig, von denen $N = 4$ nach den perzipierten Skalenwerten ihrer Söhne sowohl bezüglich der Strenge als auch der Unterstützung über dem Median, und $N = 7$ Mütter, die anhand der erlebten Strenge- und Unterstützwerte unter dem Median liegen.

Die Laborstichprobe läßt sich durch die oben beschriebene Medianisierung der erlebten Erziehungsstil-Skalenwerte in die folgenden vier Gruppen von Müttern einteilen:

Gruppe

A	MU+, MS-:	Unterstützungs-Wert über Median, Strenge- Wert unter Median	N = 15	N = 30
B	MU-, MS+:	Unterstützungs-Wert unter Median, Strenge- Wert über Median	N = 15	
C	MU+, MS+:	Unterstützungs-Wert über Median, Strenge- Wert über Median	N = 4	
D	MU-, MS-:	Unterstützungs-Wert unter Median, Strenge- Wert unter Median	N = 7	N = 11

Nochmals sei betont, daß die Mütter der Gruppe A im folgenden als "unterstützend" ; die der Gruppe B als "streng" bezeichnet werden.

Diese für die Überprüfung unserer Fragestellung (vgl. oben S. 68) notwendige Klassifikation der Mütter widerspricht nur scheinbar den Voraussetzungen des Zweikomponentenmodells der elterlichen Bekräftigung, das eine Unabhängigkeit zwischen den beiden Bekräftigungsdimensionen Strenge und Unterstützung postuliert. Die hier durchgeführte Untersuchung beabsichtigt keine (schon erfolgte, vgl. K.H. Stapf et al. 1972) Überprüfung dieses Postulats. Es handelt sich hier vielmehr um einen bivariaten Vergleich, der Strenge und Unterstützung zugleich berücksichtigt.

Die von dem theoretischen Konzept geforderte Unabhängigkeit der beiden Dimensionen "Strenge" und "Unterstützung" läßt sich wie folgt (vgl. oben S. 65) veranschaulichen (Abb. 13).



Abb. 13: System der elterlichen Erziehung

Da wir jedoch, wie schon gesagt, auf eine eindeutige Klassifikation jeder Mutter in eine der beiden Gruppen (entweder streng oder unterstützend) angewiesen sind, um Vorhersagen ihres im Labor beobachtbaren Interaktionsverhaltens machen zu können, haben wir, wie beschrieben, die Mütter als streng bzw. unterstützend definiert und können somit auch nur Aussagen über die Mütter machen, die in den beiden schraffiert gezeichneten Quadranten des Koordinatensystems (Abb. 14) abbildbar sind, wobei die Mütter, die in dem Quadranten A liegen, als unterstützend und die, die im Quadranten B liegen, als streng definiert sind.

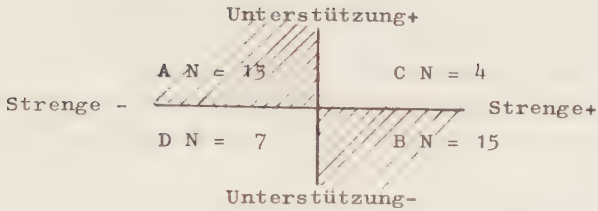


Abb. 14: Klassifikation der $N = 41$ Mütter anhand der perzipierten Erziehungsstil-Skalenwerte

Über die Mütter der Gruppen C und D können wir bezüglich des im Labor zu zeigenden Verhaltens keine Vorhersage machen.

Zusammenfassend sei die Laborstichprobe noch einmal wie folgt dargestellt:

1. Die Stichprobe von Müttern, die anhand unserer Klassifikationskriterien als 'streng' bzw. als 'unterstützend' definiert werden konnte, bezeichnen wir als Hauptstichprobe: $N_H = 30$. Davon sind $N = 15$ Mütter als unterstützend (Gruppe A), und $N = 15$ Mütter als streng (Gruppe B) aufgewiesen.
2. Die Stichprobe von Müttern, die in Gruppe C und D fallen (s. Abb. 14) bezeichnen wir als Zusatzstichprobe: $N_Z = 11$.
3. Für die Überprüfung bestimmter Erwartungen (s. unten S. 144) fassen wir N_H und N_Z zusammen und bezeichnen sie als Gesamtstichprobe: $N_G = 41$.

Wichtige Merkmale der Mütter sind für die Gesamtstichprobe $N_G = 41$ im Anhang 4 dargestellt.

Um ihre Teilnahme an den Laboruntersuchungen waren die Mütter-Söhne-Paare gebeten worden, indem sie zu Hause aufgesucht oder telefonisch um ihre Mitarbeit ersucht worden waren. Nur durch einige Täuschungsprozeduren, die im Hinblick auf die Laboruntersuchungen als unbedingt notwendig erschienen, konnte erreicht werden, daß sich für den angesprochenen Personenkreis die Quote der Ablehnungen aus subjektiven Gründen (Desinteresse, Mißtrauen) in Grenzen hielt (und das

Ziel der Untersuchung nicht durchschaut werden konnte.) Hierzu gibt Weick (1968) den Ratschlag, daß man den Versuchspersonen möglichst nur Halbwahrheiten sagen soll; besonders bei Mutter-Kind-Beobachtungen solle man sagen, daß nur das Kind beobachtet wird. Diesen Rat haben wir entsprechend beherzigt.

Eine sequentielle Strategie wurde eingeschlagen, um die Versuchspersonen zu einer Teilnahme an der Untersuchung zu veranlassen; Zunächst wurde betont, es ginge bei den geplanten Experimenten darum, den Übungsfortschritt von 10 -14jährigen Jungen bei Geschicklichkeitsaufgaben zu messen. Die Bedeutung solcher Ergebnisse sei auch im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten für schulische Leistungen relevant. Die Nennung des Honorarbetrages von DM 25,-, der für eine Teilnahme an der etwa 1 1/2 Stunden dauernden Untersuchung in Aussicht gestellt wurde, motivierte nahezu alle angesprochenen Jungen. Wenn dies der Fall war, wurde erwähnt, daß aus technischen Gründen eine erwachsene Begleitperson erforderlich sei. Im Regelfall sollte die Mutter Begleitperson sein, da sie über ihre Zeit relativ unabhängig disponieren könne und damit in Bezug auf diesen Punkt einheitliche Versuchsbedingungen für alle Jungen garantiert würden. Daraufhin versuchten in vielen Fällen die Jungen ihre Mütter zu einer Zustimmung und Teilnahme an den Untersuchungen zu bewegen. Ein Zusammenhang zwischen der Laboruntersuchung und der ungefähr ein Jahr zurückliegenden Fragebogenuntersuchung wurde von keiner Versuchsperson angenommen.

Die genannten Maßnahmen waren bei der Versuchspersonen-Werbung notwendig, um einerseits mögliche systematische Selektionseffekte zu eliminieren und andererseits Simulations- bzw. Dissimulationstendenzen vor allem auf seiten der Mütter nicht dadurch zu verstärken oder zu mobilisieren, daß die Fragestellung und Ziel der Experimente durchschaubar wurden.

2.4 Versuchsdurchführung

2.4.1 Erhebung der elterlichen Strenge und Unterstützung mit Hilfe der Erziehungsstil-Skalen bei Müttern und Söhnen

Bei der Beschreibung der jeweiligen Stichproben wurde auf die Erhebung der Fragebogendaten schon ausführlich eingegangen (vgl. oben S.117ff). Zusammenfassend sei noch einmal vor allem die zeitliche Abfolge der Datenerhebung angeführt.

Im Juli 1970 wurden den Jungen in ihren Schulklassen die Erziehungsstil-Skalen zur Beantwortung vorgelegt. Im Oktober/November 1970 haben deren Mütter (und Väter), ohne daß Eltern oder Söhne einen Zusammenhang bemerkten, die Skalen zur Erfassung der elterlichen Strenge bzw. Unterstützung in ihrer Wohnung beantwortet.

Danach erfolgte die Untersuchung an der Laborstichprobe, die im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben wird.

2.4.2 Verhaltensbeobachtung der Mutter-Sohn-Interaktion im Labor

2.4.2.1 Allgemeine Bedingungen

Die Untersuchungen der Mutter-Sohn-Paare im Labor wurden in der Zeit vom Oktober 1971 bis Januar 1972 im Kinderbeobachtungsraum des Psychologischen Instituts Marburg (Lahn) durchgeführt; die durchschnittliche Dauer einer Untersuchung betrug etwa 90 Minuten.

Für jede Durchführung einer vollständigen Untersuchung waren drei Versuchsleiter notwendig, die jeweils unterschiedliche Funktionen ausübten.

Der erste Versuchsleiter (V1 1) war für den unmittelbaren Kontakt mit den Versuchspersonen zuständig. Er nahm sie am

vereinbarten Ort zur verabredeten Zeit in Empfang, instruierte sie allgemein über Sinn, Zweck und Bedingungen der Aufgaben (wobei er zur Vermeidung und Verringerung von Einstellungseffekten die tatsächlichen Intentionen des Untersuchungsprogramms verschwieg), wies sie in der Untersuchungssituation in ihre speziellen Funktionen ein, beantwortete ihre Fragen und registrierte und kontrollierte, soweit er im Versuchsraum anwesend war, Leistungsergebnisse und Informationsrückmeldungen.

Dem zweiten Versuchsleiter (V1 2) kam in den Situationen, die über Tonfilmaufnahmen registriert werden sollten, die Funktion zu, eine Kamera vom Typ Philips Minicompact Camera LDH 0050 zu bedienen. Auf die Kamera, die das Bild durch eine Einwegscheibe aufnahm, ist ein Monitor ITC PM-52 T als Sucher montiert. Durch ein drehbares Stativ läßt sich jeder Punkt im Raum, an dem sich die Versuchspersonen aufhalten, schnell erreichen und entsprechend vergrößern.

Der dritte Versuchsleiter (V1 3) war für die technische Realisation der Untersuchungsbedingungen und Datenregistrierung verantwortlich. Während der Versuchsdurchführung hielt er sich hauptsächlich im Gang auf, von dem aus der Kinderbeobachtungsraum über vier Beobachtungsfenster (Einwegscheiben) einsehbar ist. Dort sind auch jene technischen Geräte installiert, die eine Tonbildaufzeichnung der Vorgänge gestatten, die im Kinderbeobachtungsraum ablaufen. Im Versuchsraum selbst erschien er nur in den Pausen zwischen den einzelnen Experimenten, um technische Geräte einzustellen und für die Versuchsdurchführung zu präparieren. Während der unmittelbaren Durchführung des Versuchs befand er sich im hinteren Teil des Ganges, wo er spezielle Funktionen zu erfüllen hatte: Sofern für die jeweilige Aufgabe ein Einspielen von gespeicherten Informationen über Magnetband erforderlich war, bediente er das Magnetophonbandgerät Marke Philips. War eine Tonbildaufzeichnung der Vorgänge im

Versuchsraum vorgesehen, so bediente er ein Mischpult Marke Philips. Mit dessen Hilfe konnte er die im Versuchsraum befindlichen Mikrophone, die dort von der Decke herabhängen, regulieren und den Ton über einen im Mischpult eingebauten Lautsprecher kontrollieren. Weiterhin hatte er die Aufgabe, mit dem Beginn der aufzuzeichnenden Situation einen Videorecorder vom Typ Philips El 3402 einzuschalten und am Ende der Aufnahme auszuschalten.

2.4.2.2 Spezielle Durchführung

Vor der Durchführung der ersten Aufgabe wurden die Versuchspersonen vom V1 1 um ihr Einverständnis zu den Tonfilmaufnahmen gebeten, was in keinem Fall verweigert wurde.

Weiterhin erfragte er einige demographische Angaben (Alter von Vater, Mutter und Sohn; Berufe der Eltern; Anzahl der Kinder in der Familie; Schultypus des Jungen; Konfession; Berufswunsch und Hobbies des Sohnes), die zwar über die meisten Beteiligten aus früheren Untersuchungsabschnitten bereits vorlagen, aber zur Erzielung eines "warming up" Effektes und Gewöhnung an die Umgebung noch einmal erfragt wurden. Im folgenden sind die einzelnen Aufgaben ausführlich dargestellt, wofür ein schematischer Grundriß des Versuchsraumes im Anhang 5 abgebildet ist, der die einzelnen Positionen der Versuchspersonen bei den verschiedenen Aufgaben angibt.

Aufgabe 1: Geschicklichkeitsaufgabe

Mutter und Sohn behielten ihre Plätze (vgl. Anhang 5, Position 1,2) die ihnen V1 1 während der Vorinformation zugewiesen hatte. Er gab ihnen dann folgende Instruktion:

"Wir fangen mit einem Geschicklichkeitsspiel an, bei dem man jedoch gut nachdenken muß, um die Aufgabe zu lösen.

Das Spiel besteht aus mehreren Aufgaben, wobei verschiedene Metallfiguren, die ineinander verschlungen sind, auseinander zu nehmen sind. So sehen sie aus! (Vl 1 zeigt Mutter und Sohn die Metallfiguren.)

Dabei darf man nicht versuchen, mit Gewalt oder durch Verbiegen die Figuren zu lösen, das wird dann als nicht richtig gezählt. Die Figuren lassen sich nämlich ganz einfach trennen, wenn man die richtige Stellung gefunden hat.

Sie, Frau ..., sollen Ihrem Sohn durch Tips, Ratschläge und Anregungen helfen, möglichst schnell zur Lösung zu kommen. Sie dürfen die Figuren aber nicht selbst in die Hand nehmen.

Sobald Ihr Sohn die Figur getrennt hat, geben Sie ihm die nächste, und zwar in der Reihenfolge der Zahlen, wie sie hier in dem Kasten angegeben sind (Vl 1 demonstriert die Reihenfolge).

Pro Figur haben wir jedoch höchstens zwei Minuten Zeit, wenn die Zeit um ist, sage ich: die nächste Figur bitte, und Sie geben ihm diese, auch wenn er die vorherige Aufgabe nicht gelöst hat.

Insgesamt haben wir fünf Minuten Zeit für alle Aufgaben. Haben Sie noch Fragen?

Wenn der Versuch begonnen hat, kann ich keine Frage mehr beantworten."

Das Startzeichen zum Beginn der Aufgabe gab Vl 1, nachdem er im Versuchsraum seinen Platz am Vl-Tisch (Anhang 5, Position 4), eingenommen hatte, indem er sagte: Bitte anfangen!

Gleichzeitig mit der Aufforderung zum Beginn der Aufgabe an Mutter und Sohn setzte die Ton-Film Registrierung ein: Vl 2 markierte den Beginn der Aufzeichnung, indem er eine Klappe vom Objektiv der elektronischen Kamera entfernte.

Daraufhin startete Vl 3 die Aufnahmetaste des Videorecorders.

Die Aufzeichnung des Mutter-Kind-Interaktionsverhaltens dauerte fünf Minuten, wobei die Zeitnahme zur Funktion des Vl 3 gehörte.

Währenddessen notierte V1 1 mit einer Stoppuhr die Lösungszeiten, die der Junge brauchte, um die Metallfiguren in ihre Einzelteile zu trennen. Solange der Junge innerhalb von zwei Minuten eine Figur nicht gelöst hatte, griff V1 1 verbal ein und forderte die Mutter auf, ihrem Sohn die nächste Figur zu geben.

Auf eventuelle Fragen von Mutter und Sohn ging er nicht ein.

Das Ende der Aufnahme zeigte V1 2 V1 3 an, indem er die Klappe vor das Objektiv der Kamera hielt.

Aufgabe 2: Wortfindungsaufgabe

Für die zweite Versuchssituation gilt der gleiche Durchführungsmodus wie für die erste Aufgabe, sie unterscheiden sich nur im Versuchsmaterial, d.h. der Junge muß eine andere Art von Aufgaben lösen.

V1 1 zum Jungen gewandt: Aus den Buchstaben S D U B A N R E sollst Du sinnvolle Wörter bilden. Dabei sollst Du möglichst viele Wörter bilden. Du kannst lange Wörter, kurze Wörter, Namen bilden, also alles, was Dir einfällt.

Nehmen wir ein Beispiel: Wir haben die Buchstaben F T O P I E. Daraus kann man Ei, oft, Topf oder Tip und noch viele weitere Wörter machen. - Hast Du das verstanden?

V1 1 zur Mutter: Sie, Frau ..., sollen ihm dabei helfen. Sie sollen ihn einerseits dazu bringen, möglichst viele Wörter zu bilden, Sie dürfen ihm dabei alle möglichen Hilfestellungen geben, andererseits aber nicht die Wörter direkt vorsagen.

Spornen Sie Ihren Sohn an, ermutigen Sie ihn, geben Sie ihm Anregungen, damit ihm viele Wörter einfallen. Haben Sie noch Fragen?

V1 1 zu Mutter und Sohn: So, auf diesen Karten stehen die zur Wortbildung zu verwendenden Buchstaben, hier ist ein Blatt Papier, wo Du,, alle Wörter aufschreibst, die Dir einfallen. Insgesamt haben wir fünf Minuten Zeit für die Aufgabe; Du wirst versuchen, Dich ein wenig zu beeilen.

Nachdem V1 1 an seinem Tisch Platz genommen hatte, gab er mit den Worten: Bitte anfangen! das Startzeichen zum Beginn der Aufgabe.

Aufgabe 3: Trackingaufgabe

Den ersten Teil der Instruktion für dieses Experiment vermittelte V1 1 an dem Tisch, wo die Durchführung der beiden ersten Experimente stattgefunden hatte.

Sie lautete:

Im folgenden Versuch wollen wir die Handgeschicklichkeit ihres Sohnes untersuchen. Wir wollen hier feststellen, wie man am besten bei Kindern und Jugendlichen einen Übungsfortschritt bei der Handgeschicklichkeit erstrebt, die ja für viele Berufe und Tätigkeiten sehr wichtig ist. Dazu haben wir bestimmte Geräte entwickelt, die ich Ihnen jetzt vorstelle.

Danach forderte V1 1 Mutter und Sohn auf, mit ihm zum Tracking-Apparat (s. Anhang 5) zu gehen. Dort fuhr er mit der Übermittlung der Instruktion fort.

V1 1 zum Jungen: Du, ..., sollst mit dieser Kurbel, die diesen Zeiger bewegt, diese kreisende Marke verfolgen. Dabei sollst Du möglichst immer und möglichst genau, Zeiger und Marke zur Deckung bringen. Wenn es nicht ganz gelingt, ist es wichtig, den Abstand zwischen Zeiger und Marke immer so klein wie eben möglich zu halten.

Der Junge wurde darauf gebeten, sich auf den Stuhl vor den Tracking-Apparat zu setzen.

V1 1 bat die Mutter, mit ihm zu der Stelle im Raum zu gehen, wo das Oszilloskop aufgebaut war, und davor Platz zu nehmen. Dort verlas er den dritten Abschnitt der Instruktion so laut, daß ihn auch der Junge verstehen konnte.

Der Text lautete:

Sie, Frau ..., sollen nun versuchen, Ihren Jungen dazu zu bringen, einen möglichst großen Übungsfortschritt zu erzielen. Dabei ist es wichtig, daß Sie nicht zu dicht neben Ihrem Sohn sitzen. Deshalb haben wir hier einen Apparat aufgebaut, der es gestattet, die Leistung Ihres Sohnes zu sehen, ohne daß Sie auf die Anzeigetafel mit der Kurbel selbst sehen.

Auf dieser Scheibe sehen Sie eine Leuchtlinie; der Abstand der Leuchtlinie von der Mittellinie des Lichtschirms zeigt an, wie gut Ihr Sohn gerade seine Aufgabe erfüllt. Je näher die Leuchtlinie der Mittellinie ist, desto besser erfüllt Ihr Sohn seine Aufgabe. Wenn die Leuchtlinie über der Mittellinie liegt, hat Ihr Sohn die Kurbel zu weit gedreht; wenn sie unter der Mittellinie liegt, hat er die Kurbel nicht weit genug gedreht. Ihre Aufgabe ist es, jetzt durch Drücken auf diesen Knopf B - Belohnung - in einer bestimmten Häufigkeit und an bestimmten Stellen die Leistung Ihres Sohnes so zu beeinflussen, daß er eine möglichst gute Leistung erzielt. Es kommt also für Sie darauf an, die nach Ihrer Meinung richtige Meldung für den Jungen zu geben, damit er am besten steuert. Sie können also durch Ihre Tätigkeit, durch die Art und Weise des Belohnens die Leistung Ihres Sohnes so beeinflussen, daß er sich wirklich verbessert, sich mehr Mühe gibt und somit eine bessere Leistung zeigt. Ihr Sohn sieht, wenn Sie auf den Knopf drücken, eine kleine Lampe aufleuchten; das bedeutet, daß er es gut macht oder auf dem richtigen Wege ist.

Sie brauchen nur kurz auf den Knopf zu drücken; es ist nicht wichtig, wie stark oder wie lange Sie drücken, nur wie oft und wann ist wichtig.

Haben Sie noch Fragen? - Wenn der Versuch begonnen hat, kann ich keine Fragen mehr beantworten.

Nachdem V1 1 Fragen der Mutter durch Wiederholung passender Abschnitte der Instruktion beantwortet hatte, ging er zum Tracking-Apparat zurück. Er schaltete ihn mit den Worten ein: "Bitte fangen Sie an!" Auf diesen Satz hin ließ V1 3 das Magnetband mit den Zufallsschwingungen einspielen, das für die Anzeige auf dem Oszilloskop vorbereitet war.

V1.1 setzte sich nach seinem Startzeichen auf einen Platz gegenüber dem Jungen. Er betätigte immer dann einen unter

einer Decke verborgenen Druckknopf, der zu einem Aufleuchten eines Lämpchens am Tracking-Apparat führte, wenn Zeiger- und Markeneinstellung annähernd identisch waren.

Vl 2 registrierte unterdessen in fünf (gleichen) Zeitabschnitten, wie häufig die Mutter den Belohnungsknopf betätigte. An diesem Knopf war ein Zählwerk angeschlossen, das dort stand, wo Vl 2 während der Versuchsdurchführung saß. (Vgl. Anhang 5).

Auf ein Leuchtzeichen von Vl 3 hin, das er von seinem Platz aus durch eine Einwegscheibe Vl 1 übermittelte, beendete dieser den ersten Durchgang dieser Aufgabe, indem er den Motor des Tracking-Apparats ausschaltete. Gleichzeitig damit stoppte Vl 3 die Magnetbandeinspielung für das Oszilloskop.

Nachdem Vl 1 dem Jungen gesagt hatte, es träte eine kleine Pause ein und danach würde die Aufgabe wiederholt werden, ging er zur Mutter und informierte sie über ihre Aufgabe im zweiten Versuchsdurchgang.

Die Instruktion dazu lautete:

Wir wiederholen die Aufgabe, die Sie und Ihr Sohn gerade gemacht haben, mit einer Veränderung: Sicherlich haben Sie gemerkt, daß die Leuchtlinie und die Mittellinie nicht immer übereinstimmen. Deshalb wollen wir in diesem Durchgang nun den Bereich angeben, in dem die Leistung ihres Sohnes schlecht ist: Das trifft dann zu, wenn Ihr Sohn die beiden waagerechten, von der Mittellinie gleich weit entfernten Grenzen nach außen - also vom mittleren Bereich weg - überschreitet. Sie können nun ihrem Sohn mit Hilfe dieses Knopfes S - Strafen - anzeigen, daß er entweder auf dem Wege zu einer schlechten Leistung ist oder seine Leistung tatsächlich schon schlecht ist, weil die beiden Grenzmarkierungen nach außen überschritten wurden. Über ein Lämpchen, das mit diesem Knopf verbunden ist, erfährt Ihr Sohn, wann Sie drücken. Wie schon im vorigen Durchgang können Sie die Leistung ihres Sohnes verbessern, indem Sie durch Knopfdruck ansagen, daß er eine schlechte Leistung anstrebt oder auf dem falschen Wege ist. Haben Sie noch Fragen?

Sofern Fragen vorlagen, beantwortete V1 1 sie durch Wiederholung des Instruktionstextes. Danach ging er wieder an seinen Platz gegenüber dem Tracking-Apparat zurück.

Der Ablauf des zweiten Versuchsdurchgangs wurde analog dem ersten Versuchsdurchgang durchgeführt. Der Unterschied lag darin, daß V1 2 diesmal notierte, wie häufig die Mutter den Bestrafungsknopf drückte.

Die beiden Versuchsdurchgänge dauerten jeweils 3 Min. 20 sec. zuzüglich der variablen Zeitspanne, die für die Instruktionsvorgabe erforderlich war.

Aufgabe 4: Längenschätzungsaufgabe

Nach der Tracking-Aufgabe verließ V1 1 kurz den Raum, um V1 3 zu holen. Dieser veränderte die Oszilloskopanzeige so, daß ihr ein Maßstab in cm-Einteilung angeheftet wurde. Unterdessen verlas V1 1 am Tisch, wo Mutter und Sohn die beiden ersten Aufgaben durchgeführt hatten, die folgende Instruktion:

Dieser Versuch beschäftigt sich mit dem Schätzen der Länge von Strecken. Ihr Sohn erhält eine Reihe von Tafeln, auf denen meist im Zusammenhang mit Figuren wie Kreisen und Quadraten zwei gestrichelt gezeichnete Linien stehen. Das Schätzen der Länge dieser Strecken ist nicht einfach. Ich will Ihnen das an einem Beispiel zeigen:

Erläuterung der Horizontal-Vertikaltäuschung



Welche Strecke scheint Ihnen länger zu sein? Die mit A oder die mit B bezeichnete? Nun, sicherlich

die Strecke B. Beide Strecken sind aber, sie Sie mit dem Zentimetermaß feststellen können, gleich lang.

Die Aufgabe Ihres Sohnes ist es, die Länge einer der beiden Strecken auf den einzelnen Tafeln zu schätzen, Als Hilfestellung erhält Ihr Sohn immer in cm angegeben, wie lang die eine der beiden Strecken ist. Sie erhalten die gleichen Karten mit den gleichen Strecken wie Ihr Sohn. Der einzige Unterschied besteht darin, daß Sie die Länge beider Strecken erfahren: Die Länge der Strecke, die Ihr Sohn auch erfährt, ist in grün angegeben; die Länge der Strecke, die Ihr Sohn schätzen soll, ist in rot angegeben. Da diese Kennzeichnung für den weiteren Versuchsablauf entscheidend wichtig ist, bitte ich Sie, sich dies besonders zu merken.

V1 1 setzte die Instruktionsübermittlung fort, nachdem er mit der Mutter zu der Stelle des Raumes gegangen war, wo das Oszilloskop stand (vgl. Anhang 5):

Ihre Aufgabe ist es, die jeweilige Schätzung Ihres Sohnes zu beurteilen, wobei Sie ihn im ersten Versuchsdurchgang für die jeweilige Schätzleistung belohnen sollen.

Für die Beurteilung der Längenschätzung Ihres Sohnes steht Ihnen eine Skala mit fünf Stufen zur Verfügung, wobei eine die geringste und fünf die stärkste Belohnung bedeutet.

Nach jeder Längenschätzung Ihres Sohnes, die Sie mit Hilfe eines elektronischen Gerätes angezeigt bekommen, bedienen Sie bitte diesen Knopf. Drücken Sie so häufig, wie es der Belohnungsstärke (1x = geringste Belohnung bis 5x = stärkste Belohnung) entspricht, je nachdem für wie gut Sie die Leistung Ihres Sohnes halten.

An diesem Anzeigegerät (V1 1 deutet auf das Oszilloskop) erscheint ein Strich, der Ihnen in Zentimetern die Schätzung Ihres Sohnes angibt. Das etwas umständliche Verfahren ist nötig, um den direkten Kontakt zwischen Ihnen und Ihrem Sohn auszuschalten, der zu fehlerhaften Ergebnissen führen würde. Die Karten mit den Strecken sind so geordnet, daß Sie sie nacheinander abheben können. Wenn Sie mit der Beurteilung fertig sind, legen Sie bitte die Karte mit der beschrifteten Seite nach unten um.

Während des Versuchs darf nicht gesprochen werden. Haben Sie jetzt noch Fragen?

Da sich auf Grund von Vorversuchen herausgestellt hatte, daß das Verständnis dieser Instruktion vielen Müttern schwerfiel, wiederholte V1 1 im Falle von Fragen meistens noch einmal den Inhalt der gesamten Instruktion. Wenn er sicher war, daß die Mutter ihre Funktion bei dieser Aufgabe verstanden hatte, begab er sich an den Tisch zurück, wo er den ersten Teil der Instruktion verlesen hatte. Dort hatte in der Zwischenzeit V1 3, bevor er den Versuchsraum verließ, einen Frequenzgenerator angeschlossen, der mit dem Oszilloskop verbunden war. V1 1 setzte sich auf den Stuhl an den Platz, wo der eingeschaltete Frequenzgenerator auf dem Tisch stand. Zu dem ihm seitlich gegenüber sitzenden Jungen sprach er folgende Instruktion:

Ich lege Dir eine Reihe von Tafeln vor. Auf ihnen siehst Du immer zwei gestrichelte Strecken. Die Strecken sind meistens mit irgendwelchen anderen Figuren verbunden, zum Beispiel mit Kreisen und Quadraten. Das kann dazu führen, daß das Schätzen der Länge beider Strecken nicht einfach ist.

Deine Aufgabe soll es nun sein, mir die Länge einer der beiden Strecken zu nennen, die auf den Tafeln aufgezeichnet sind. Die Aufgabe wird Dir etwas erleichtert: An einer der beiden Strecken steht nämlich immer, wie lang sie tatsächlich ist, und zwar in Zentimetern. Du sollst die Länge der anderen Strecke schätzen, an der nicht steht, wie lang sie tatsächlich ist. Versuche möglichst schnell zu schätzen.

Deine Schätzungen trägst Du bitte nacheinander in die Liste ein, die vor Dir liegt. Diese Längenschätzungen werde ich mit diesem Gerät Deiner Mutter übermitteln. Sie wird Dich nach jeder Schätzung beurteilen. Das erfährst Du über dieses Lämpchen. Für den ersten Versuchsdurchgang gilt: je häufiger das Lämpchen aufleuchtet, umso besser beurteilt Deine Mutter Dich.

Hast Du noch Fragen?

Wir beginnen jetzt mit dem Versuch! Die Karten mit den Figuren sind so geordnet, daß Du sie nacheinander abheben kannst. Wenn Du mit der Schätzung für eine Karte fertig bist, lege sie bitte mit der beschrifteten Seite zum Tisch hin.

Es ist wichtig, daß Du während des Versuchs überhaupt nicht sprichst.

Während der Versuchsdurchführung nannte V1 1 der Mutter jedesmal laut die Nummer der Karte, für die ihr Sohn gerade die Schätzung aufgeschrieben hatte.

Gleichzeitig stellte V1 1 am Frequenzgenerator anhand einer Skala eine bestimmte Frequenz ein, durch die auf dem Oszilloskop eine vorher im Versuchsplan festgelegte Schätzung auf einer Skala der Mutter sichtbar wurde. Danach gab er dem Jungen möglichst in dem Augenblick, in dem die Mutter den neben dem Oszilloskop installierten Druckknopf betätigte, über ein Lichtsignal eine zufällige Rückmeldung, die über einen für Mutter und Sohn nicht sichtbaren Knopf erfolgte, der mit dem Lämpchen am Frequenzgenerator verbunden war, das nur der Junge von seinem Platz aus sehen konnte.

Der zweite Versuchsdurchgang stellte eine Replikation des ersten dar. V1 1 wies jedoch diesmal Mutter und Sohn darauf hin, daß die Leistung nur negativ beurteilt werde; wofür fünf Stufen der Bestrafungsintensität zur Verfügung stünden. Die Mutter sollte fünfmal den dafür vorgesehenen Knopf drücken, wenn die Leistung des Sohnes sehr schlecht sei; mindestens aber einmal, nämlich dann, wenn die Schätzleistung nur sehr wenig schlecht sei.

Für jede der jeweils 23 (identischen) Aufgaben (vgl. Anhang 7) beider Versuchsdurchgänge notierte V1 2 den Intensitätswert, der numerisch nach jeder Aufgabe auf dem Zählwerk sichtbar wurde. Dieses Zählwerk war dem Druckknopf der Mutter angeschlossen.

Die Länge der Durchführung der Aufgabe richtete sich nach dem individuellen Tempo von Mutter und Sohn. Durchschnittlich betrug die Dauer des Versuchs für beide Durchgänge etwa 20 Minuten.

Aufgabe 5: Pause

Nach der Durchführung des Längenschätzungsexperiments entfernte V1 1 alle Gegenstände, die auf dem Tisch standen, an dem während des vorangegangenen Experiments V1 1 und der Junge gegessen hatten. Danach bat er die Mutter, auch an diesem Tisch Platz zu nehmen, und zwar an der Stelle, die sie bereits in den ersten beiden Aufgaben eingenommen hatte. V1 1 teilte den Vpn dann mit, er erwarte einen Telefonanruf bzw. habe einige technische Geräte außerhalb des Raumes zu überprüfen und müsse sie deshalb ein paar Minuten lang allein lassen.

Nachdem V1 1 aus dem Versuchsraum gegangen war, entfernte V1 2 die Klappe vom Objektiv der Kamera und gab damit V1 3 das Startzeichen zur Videoaufnahme. V1 2 schaltete daraufhin den Videorecorder zur Aufnahme ein. Währenddessen blieb im Untersuchungsraum nur das Mikrophon über dem Tisch, an dem Mutter und Sohn saßen, eingeschaltet. Die Kameraeinstellung war auf eben diesen Bereich ausgerichtet.

Die Aufnahme des Verhaltens von Mutter und Sohn in dieser Pause dauerte vier Minuten. Das Ende der Aufnahme signalisierte V1 2 V1 3, indem er die Klappe vor das Objektiv der Kamera schob. Daraufhin stoppte V1 3 den Videorecorder.

Aufgabe 6: Wurfspiel

Nach der vierminütigen Pause betrat V1 wieder den Untersuchungsraum. Er bat Mutter und Sohn, mit ihm zu der Stelle des Raumes zu gehen, wo das Wurfspiel aufgebaut war. Seitlich des quadratischen Podestes, auf dem die mit Sand gefüllten Gläser standen, in Richtung Außenfenster sollte die Mutter stehen, weil sie - wie V1 2 ihr sagte - die Situation von dort aus am besten überblicken könne. Der tatsächliche

Grund für diese erwünschte Position war ein optimaler Winkel für die Filmaufnahme ihres Verhaltens in dieser Aufgabe (vgl. Anhang 5). Der Junge sollte sich in dem Bereich vor dem Gläserpodest aufhalten, der mit weißen abstandsgleichen Markierungsstreifen gekennzeichnet war; seitlich von ihm auf einem Tiefschrank am Außenfenster standen neun Schachteln mit jeweils fünf Holzkugeln.

Nachdem Mutter und Sohn diese Positionen eingenommen hatten, verlas Vl 1 zunächst zum Sohn gewandt folgende Instruktion:

Bei diesem Geschicklichkeitsspiel sollst Du, ..., mit kleinen Holzkugeln in diese Gläser werfen und dabei so gut wie möglich treffen. Wir machen dabei verschiedene Durchgänge, wobei Du jeweils pro Durchgang fünf Kugeln zum Werfen hast. Wir machen zunächst einen Durchgang zur Probe mit diesen fünf Kugeln, wo Du hier vor dem zweiten Strich beim Werfen stehen sollst und Dich ein wenig einwerfen kannst. Bei den nächsten vier Durchgängen sollst Du aber unbedingt das grüne Glas treffen, alle anderen Treffer sind nicht gut. Die Kugeln für diese vier Durchgänge liegen hier in diesen Schachteln. Vor jedem Durchgang jedoch sagt Dir Deine Mutter, vor welchem Strich, d. h. wie nahe Du Dich stellen sollst.

Vl 1 zur Mutter:

Sie, Frau, geben Ihrem Sohn vor jedem Durchgang an, vor welchen Strich er sich stellen soll. Das sollen Sie ganz alleine entscheiden, wobei ein Treffer natürlich umso höher bewertet wird, je weiter hinten Ihr Sohn steht. Wenn Sie Ihrem Sohn etwas Geschick zutrauen, dann stellen Sie ihn besser weiter hinten hin, denn dann ist seine Leistung umso besser.

Vl 1 zum Jungen:

Also immer, bevor Du Dir neue fünf Kugeln aus einer Schachtel holst, sagt Dir Deine Mutter, wo Du Dich zum Werfen hinstellen sollst.

Das waren also die ersten vier Durchgänge, wo nur Treffer in das Grüne Glas gut sind. Hast Du das verstanden?

Bei den nächsten vier Durchgängen - die Kugeln sind in diesen Schachteln (Vl 1 zeigt auf sie) - sollst Du so werfen, daß Du in Gläser triffst, dabei darfst Du aber in keine roten Gläser treffen, das ist dann

schlecht. Also, in alle anderen Gläser treffen, aber ja nicht in die roten. Auch hierbei sagt Dir Deine Mutter vor jedem Durchgang, d.h. bevor Du Dir neue fünf Kugeln nimmst, wo Du Dich zum Werfen hinstellen sollst. Hast Du das verstanden?

V1 1 zur Mutter:

Sie, Frau, sollen also vor jedem Durchgang Ihrem Sohn sagen, wo er Ihrer Meinung nach stehen soll, um möglichst gut zu treffen. Außerdem können Sie während und zwischen den Durchgängen ihm wiederum so helfen, daß er durch Ihre Anleitung zu einer möglichst guten Leistung kommt.

Haben Sie noch Fragen? Wenn wir angefangen haben, kann ich keine Fragen mehr beantworten, um das Spiel nicht zu stören.

Nachdem V1 1 durch Wiederholung entsprechender Passagen der Instruktion eventuelle Fragen von Mutter und Sohn beantwortet hatte, setzte er sich an den V1-Tisch und gab das Startzeichen für den Beginn der Aufgabe. Dabei sagte er: Bitte mit dem Probedurchgang anfangen. Auf diesen Satz hin begann auch die Tonfilmaufnahme, wobei V1 2 durch Wegnahme der Klappe V1 3 das Startzeichen zum Einschalten des Videorecorders gab. Die Aufnahme endete mit dem letzten Wurf des letzten Durchgangs. Die Kameraeinstellung war hauptsächlich auf das Verhalten der Mutter ausgerichtet, wenn möglich, wurde jedoch auch der Sohn in den Bildausschnitt einbezogen. Das Ende der Aufnahme signalisierte V1 2 V1 3 über die Objektivklappe. Daraufhin stoppte V1 3 den Videorecorder.

Während der Durchführung der Aufgabe blieb V1 1 im Versuchsraum. Er saß am Tisch und notierte dort, welche Gläser der Sohn in den einzelnen Wurfdurchgängen traf und von welchem Strich aus die Mutter ihren Sohn jeweils werfen ließ.

Aufgabe 7: Tonfindungsaufgabe

Nach dem Wurfspiel betrat V1 3 den Versuchsraum und installierte die Apparatur, die für die letzte Interaktionssituation der Untersuchungsreihe - die Tonfindungsaufgabe - benutzt wurde. Unterdessen ließ V1 1 Mutter und Sohn an der

Stelle Platz nehmen, wo die Aufgabe durchgeführt werden sollte. Er verließ zunächst zum Jungen gewandt folgende Instruktion:

Bei dieser Aufgabe geht es darum, Töne, die Dir Deine Mutter auf dem Metallophon vorspielt, nachzumachen. Fünfmal hörst Du jeweils 30 sec. lang aus dem Lautsprecher einen Ton, den Du, während der Ton zu hören ist, durch Drehen an diesen Knöpfen so einstellen kannst, daß er dem Ton gleich wird, den Deine Mutter Dir vorspielt. Du mußt dabei nicht nur darauf achten, daß Du die richtige Tonhöhe, sondern auch die richtige Lautstärke einstellst. Mit welchem Knopf Du allerdings was wie regulieren kannst, mußt Du selbst herausfinden. Während ein Ton zu hören ist, in diesen 30 sec. also, sollst Du den Ton so oft wie möglich richtig einstellen, was nur geht, wenn man die Knöpfe viel bewegt.

V1 1 setzte mit der Instruktionsübermittlung zur Mutter gewandt fort:

Während ein Ton zu hören ist, spielen Sie, Frau ..., Ihrem Sohn jeweils einen Ton vor und zwar zuerst den ersten Ton, der auf diesem Zettel steht, wobei Sie den jeweiligen Ton öfter anschlagen können. Nach diesen 30 sec., in denen ein Ton aus dem Lautsprecher zu hören ist, folgt eine Pause, in der Sie nicht diesen Ton aus dem Lautsprecher hören. Hier haben Sie nun Gelegenheit, Ihrem Sohn wieder Tips und gute Ratschläge zu geben, wie er es besser machen könnte, um den Ton öfter einzustellen. Sie sollen ihm sagen, ob er es gut oder schlecht macht, falsch oder richtig. Nach der Pause schaltet sich der Ton wieder ein, Sie hören dann wieder einen Ton aus dem Lautsprecher und spielen dann Ihrem Sohn den nächsten Ton, der auf dem Zettel steht, vor; dann kommt wieder eine Pause, usf., bis Sie alle fünf Töne vorgespielt haben. "C hoch" bedeutet das obere C, "C tief" das untere.

Haben Sie noch Fragen?

Wenn Sie nun meinen, daß ihr Sohn den Ton richtig eingestellt hat, sagen Sie dies bitte laut und deutlich.

V1 1 zum Jungen:

Ebenso wenn Du meinst, daß Du den richtigen Ton eingestellt hast, sagst Du es laut und deutlich, da es wichtig ist, daß Du den Ton so oft wie möglich richtig einstellst.

Beim Drehen an den Knöpfen mußt Du allerdings vorsichtig sein, die Geräte sind empfindlich, und wenn man nicht aufpaßt, entstehen sehr unangenehme Geräusche, was Du natürlich vermeiden sollst.

V1 1 zur Mutter:

Wenn Sie einen Ton aus dem Lautsprecher hören, spielen Sie bitte den ersten Ton auf dem Metallophon vor. - Sind noch Fragen da?

Bei Fragen wiederholte V1 1 die passenden Ausschnitte der Instruktion. Wenn er sicher sein konnte, daß Mutter und Sohn ihre Funktion in dieser Aufgabe verstanden hatten, verließ er den Raum. (V1 3 war schon vorher aus dem Raum gegangen, nachdem die technischen Vorbereitungen beendet waren.) Er begründete dies damit, daß er während der Durchführung in einem anderen Raum technische Geräte zu bedienen habe.

Sobald nur noch Mutter und Sohn im Versuchsraum anwesend waren, schaltete V1 2 das Tonbandgerät mit jenem Band ein, das Sinustöne über den Lautsprecher in den Versuchsraum einspielte. Mit dem Beginn des ersten einsetzenden Tones begann auch die Tonfilmaufnahme, wobei V1 2 den Anfang durch das Klappenzeichen markierte und V1 3 den Videorecorder auf Aufnahme schaltete. V1 3 stoppte die Bandeinspielung nach 30 sec. und setzte sie nach einer Pause von 45 sec. wieder fort. Diese Intervalle wurden über die ganze Aufgabe hinweg eingehalten, abgesehen vom Pausenintervall nach dem letzten Ton, das 90 sec. dauerte. Danach endete die Aufzeichnung. Dies zeigte wiederum V1 2 über das Klappensignal an, worauf V1 3 das Videorecordergerät ausschaltete. Im Anschluß daran betrat V1 1 wieder den Versuchsraum.

Soweit über die teilnehmenden Mütter noch keine Information zu ihrem zugegebenen Erziehungsstil vorlagen, wurden sie von V1 1 nach Abschluß der Experimente gebeten, die beiden Erziehungsstilskalen auszufüllen. Dabei wurde betont, diese Fragebogen gehörten zu einem Untersuchungsprojekt eines Kollegen und stünden mit den durchgeführten experimentellen Untersuchungen in keinem Zusammenhang, was von keiner Mutter angezweifelt wurde. Alle angesprochenen Mütter kamen der

Bitte nach. Währenddessen beschäftigten sich die Jungen mit der Wiederholung der ersten Aufgabe des Untersuchungsprogramms.

2.5 Empirische Erwartungen

Wie aus den vorangehenden Abschnitten ersichtlich ist, verfügen wir über zwei - allerdings recht unterschiedliche - Methoden zur Operationalisierung der beiden elterlichen Bekräftigungsweisen "Strenge" und "Unterstützung". Die eine Operationalisierung der theoretischen Begriffe "Strenge" und "Unterstützung" geschieht durch das Beantworten bestimmter Fragen eines Fragebogens, wobei jeweils ein Skalenwert als Indikator für Strenge und einer für Unterstützung erhoben wird; die andere Operationalisierung wird mit Hilfe des beobachteten elterlichen (mütterlichen) Verhaltens geleistet, wobei die über die Häufigkeiten bestimmter, durch ein Kategoriensystem a priori definierter, Verhaltensweisen gewonnenen Rohwerte jeweils als Indikatoren für mütterliche Strenge und mütterliche Unterstützung gelten. Der bedeutsamste Unterschied zwischen den beiden Verfahren ist wohl darin zu sehen, daß bei der Verhaltensbeobachtung der Forscher direkt den zu untersuchenden Gegenstand - elterliches Bekräftigungsverhalten - erfaßt und beurteilt, während bei dem Fragebogenverfahren zunächst nur das "Ankreuzen" verschiedener Fragen durch die Versuchspersonen erfaßt wird, von dem dann auf das jeweilige Bekräftigungsverhalten geschlossen wird. Der Untersuchungsgegenstand - elterliches Bekräftigungsverhalten - wird bei der Verwendung von Fragebogen also nur indirekt ermittelt.

So ist es verständlich, wenn zunächst die Verhaltensbeobachtung als das voraussetzungsfreiere Verfahren dazu verwendet wird, die postulierten theoretischen Begriffe "elterliche Strenge" und "elterliche Unterstützung" empirisch aufzuweisen. Wie schon oben in der Fragestellung

expliziert, geht das zweidimensionale Konzept der elterlichen Bekräftigung davon aus, daß es sich bei den beiden postulierten Bekräftigungsweisen um Verhaltensbegriffe handelt, die im beobachtbaren bzw. meßbaren Verhalten von Müttern in der konkreten Mutter-Sohn-Interaktion empirisch nachweisbar sind. Die Überprüfung dieser Annahme ist der Hauptgegenstand unserer empirischen Untersuchung.

Eng mit dieser Grundannahme verbunden ist die Erwartung, daß die beiden unterschiedlichen Operationalisierungen des elterlichen Bekräftigungsverhaltens in einer regelhaften empirischen Beziehung stehen, d.h. Mütter, die von ihren Söhnen im Fragebogen als streng bezeichnet werden, verhalten sich im Labor ebenfalls "streng", und Mütter, die von ihren Söhnen im Fragebogen als unterstützend bezeichnet werden, verhalten sich "unterstützend".

Da das zweidimensionale Konzept der elterlichen Bekräftigung in seiner zweiten Grundannahme postuliert, daß negative elterliche Bekräftigung als elterliche Strenge und positive elterliche Bekräftigung als elterliche Unterstützung erlebt werden, befassen wir uns zunächst mit dem von den Jungen perzipierten mütterlichen Bekräftigungsverhalten.²⁾

Aus den bisherigen Überlegungen leiten wir die folgenden empirischen Erwartungen ab:

1. Mit Hilfe ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens kann man in globaler Weise die anhand der perzipierten Erziehungsstil-Skalenwerte definierten Mütter in strenge und unterstützende trennen.

-
- 2) Über das von den Müttern selbst zugegebene Bekräftigungsverhalten, den dritten Indikator für die beiden postulierten Bekräftigungsdimensionen, macht das theoretische Modell keine Aussage. Wir werden weiter unten noch darauf zurückkommen, wir nehmen aber grundsätzlich an, daß das zugegebene Bekräftigungsverhalten sich auf dasselbe beobachtbare mütterliche Bekräftigungsverhalten bezieht wie das perzipierte Bekräftigungsverhalten.

2. Zwischen Müttern, die anhand der Skalenwerte des perzipierten Erziehungsstils als streng und Müttern, die als unterstützend bezeichnet werden, lassen sich bezüglich ihres Laborverhaltens einzelne überzufällige Unterschiede aufweisen.
3. Zwischen den einzelnen Arten des mütterlichen Bekräftigungsverhaltens im Labor und den Meßwerten der Söhne auf den Skalen des perzipierten Erziehungsstils lassen sich überzufällig positive Kovariationen aufweisen.

Zu diesen empirischen Erwartungen, die im folgenden Kapitel vor der Darstellung der jeweiligen Ergebnisse noch genauer dargestellt werden, seien zu ihrer Überprüfung kurz die jeweiligen statistischen Verfahren genannt, die dann verwendet werden sollen.

ad 1. Der Nachweis mütterlicher Strenge und Unterstützung im Labor soll erbracht werden, indem wir versuchen werden, die beiden durch die Meßwerte auf den Erziehungsstil-Skalen definierten Gruppen von Müttern, strenge und unterstützende, anhand ihrer mit Hilfe des von uns verwendeten Beobachtungsverfahrens gewonnenen Verhaltensdaten zu unterscheiden. Wir werden die Trennung der beiden Mütter-Gruppen mittels einer Diskriminanzanalyse durchzuführen versuchen, wobei uns die als Bekräftigungsverhalten definierten Kategorien des Kategoriensystems als Trennvariablen dienen.

ad 2. Die Unterschiede im Laborverhalten zwischen strengen und unterstützenden Müttern werden wir mit dem MANN-WHITNEY-U-Test auf ihre Bedeutsamkeit hin überprüfen, wobei wir die beiden Mütter-Gruppen hinsichtlich ihrer Meßwerte in jeder der elf Kategorien vergleichen werden.

ad 3. Den Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Laborverhalten und den von den Söhnen angegebenen Skalenwerten werden wir einzeln mit Hilfe von Rangkorrelationen nach Spearman errechnen.

3. Ergebnisse

3.1 Vorbemerkungen

3.1.1 Zur Vergleichbarkeit der beiden Mütter- bzw. Söhnestichproben

Wie bei der Beschreibung des Selektionsvorganges der Stichproben und der Darstellung der verwendeten Verfahren schon deutlich wurde, werden zwei Gruppen von Müttern, die anhand des perzipierten Bekräftigungsverhaltens als streng bzw. unterstützend definiert wurden, hinsichtlich ihres in der Interaktion mit dem Sohn gezeigten Bekräftigungsverhaltens miteinander verglichen.

Wenn die zu erwartenden Unterschiede im Bekräftigungsverhalten der Mütter auf ihre unterschiedlichen Skalenmeßwerte im Erziehungsstil-Fragebogen zurückgeführt werden sollen, so müssen wir dafür sorgen, daß sich die zu vergleichenden beiden Mütter-Gruppen möglichst nur bezüglich dieser Skalenwerte unterscheiden und daß sonstige eventuell relevante Variablen und Rahmenbedingungen kontrolliert und für beide Gruppen gleich gehalten werden.

Wie aus der einschlägigen Literatur bekannt ist, sind es vor allem Variablen wie der sozio-ökonomische Status, Schulausbildung der Eltern, Anzahl der Kinder in der Familie, Alter der Eltern usw., die einen Einfluß auf das elterliche Erziehungsverhalten ausüben.

In der folgenden Tabelle sind die von uns kontrollierten Variablen der beiden Mütterstichproben aufgeführt, die hinsichtlich möglicher Unterschiede überprüft wurden.

Tab. 4: Vergleich der beiden Mütter-Gruppen bezüglich Alter, soz.-ökon. Status und Anzahl der Kinder

Variable	Strenge Mütter	Unterstützende Mütter	
	(N = 15)	(N = 15)	
Alter der Mütter	$\bar{x} = 38,00$	$\bar{x} = 37,38$	$t = -0,354$
Sozio-ökonom. Status	$\bar{x} = 4,58$	$\bar{x} = 5,47$	$t = 1,342$
Anzahl der Kinder	$\bar{x} = 3,70$	$\bar{x} = 2,72$	$t = -2,250$

Wie aus Tabelle 4 zu ersehen ist, unterscheiden sich die beiden Mütter-Gruppen nur bezüglich der Anzahl der Kinder; strenge Mütter haben im Durchschnitt mehr Kinder als unterstützende. (Vgl. hierzu u.a. Clausen und Williams 1963). Hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit und der Schulausbildung konnten keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen strengen und unterstützenden Müttern aufgewiesen werden.

Eine weitere wichtige Einflußgröße für das mütterliche Bekräftigungsverhalten in den verschiedenen Laborsituationen stellt aber vor allem das Verhalten der Söhne selbst dar. Wie wir schon im vorigen Kapitel betonten, muß gewährleistet sein, daß eine im mütterlichen Verhalten auftretende Varianz sich nicht auf Unterschiede in dem von dem jeweiligen Sohn gezeigten Verhalten zurückführen läßt. Gerade bei einem theoretischen Konzept, welches elterliches Bekräftigungsverhalten als grundlegende Verhaltensdimension der Erziehung postuliert, ein Vorgang, bei dem die Stimuli (u.a. das Verhalten der Söhne) eine bedeutsame Rolle für Art und Ausmaß der mütterlichen Reaktion spielen können, müssen diese eventuellen response-auslösenden Reize kontrolliert werden.

Hierzu, für die Bewertung des kindlichen Verhaltens, sind in dem theoretischen Konzept selbst keine Angaben und Annahmen zu finden.

Aus arbeitsökonomischen Gründen konnten wir das Verhalten der Söhne bislang nur sehr grob erheben und bewerten. Bei den einzelnen Aufgaben wurden die jeweiligen objektiv meßbaren Leistungen der Söhne registriert (z.B. Anzahl der Lösungen, Treffer, Lösungszeiten).

In der folgenden Tabelle sind die beiden Gruppen von Jungen (Söhne der unterstützenden Mütter $N = 15$; Söhne der strengen Mütter $N = 15$) mit Hilfe von t-Tests hinsichtlich ihrer Leistungen verglichen worden.

Tab. 5: Vergleich der Söhne strenger Mütter mit den Söhnen unterstützender Mütter bezüglich ihrer objektiv erfaßbaren Leistungen bei den einzelnen Aufgaben.

	Söhne der unter- stützenden Mütter	Söhne der strengen Mütter	t
1. Aufgabe: (Anzahl der ge- lösten Aufgaben)	$\bar{x} = 3,00$ $s = 1,26$	$\bar{x} = 3,19$ $s = 1,11$	$t = -0.44$
2. Aufgabe: (Anzahl der ge- fundenen Wörter)	$\bar{x} = 10.78$ $s = 4.18$	$\bar{x} = 11.59$ $s = 4.69$	$t = -0.54$
6. Aufgabe: (Anzahl der Treffer)	$\bar{x} = 14.12$ $s = 4.22$	$\bar{x} = 12.94$ $s = 3.36$	$t = 0.88$

Bei der Tonfindungsaufgabe war die objektive Leistung aller Söhne durch die experimentelle Anordnung konstant gehalten, in der Pausensituation war keine Leistung zu erbringen.

Anhand der in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse können wir also feststellen, daß die objektiv erbrachten Leistungen der Söhne strenger Mütter sich nicht signifikant von denen unterstützender Mütter unterscheiden, d. h. eventuelle Unterschiede im mütterlichen Bekräftigungsverhalten können nicht auf Unterschiede im Leistungsverhalten der Söhne zurückgeführt werden.

Eine andere mögliche Einflußgröße für das mütterliche Bekräftigungsverhalten könnte das Geschlecht und die Person des Versuchsleiters darstellen. Auf die Bedeutung gerade auch des Geschlechts des Versuchsleiters für das Verhalten von Versuchspersonen in experimentellen Untersuchungen haben wir schon oben (S.23) hingewiesen. Da wir zwei Versuchsleiter verschiedenen Geschlechts eingesetzt haben, wollen wir überprüfen, ob sich ein Effekt dieser unterschiedlichen Versuchsbedingung hinsichtlich des mütterlichen Verhaltens auffinden läßt. Dazu haben wir für jede der elf Verhaltenskategorien (A+, B+, C+ usw.) getrennt

die Meßwerte aller Mütter, die von dem weiblichen Versuchsleiter instruiert wurden, mit denen der Mütter des männlichen Versuchsleiters mit Hilfe von t-Tests verglichen. Für keine der elf Verhaltenskategorien wurde jedoch ein signifikanter Unterschied bezüglich des Versuchsleiters gefunden.

Damit wollen wir diesen Abschnitt beschließen, wobei die hier dargestellten Ergebnisse gewissermaßen erst die Weiterführung der Datenverarbeitung und Interpretation der nun folgenden Ergebnisse gestatten.

3.1.2 Einige Angaben zu den mit den Fragebogenskalen erhobenen Daten bei Eltern und Kindern

An dieser Stelle wollen wir einige Ergebnisse berichten, die für uns nur insofern bedeutsam sind, als wir die Skalenwerte der Jungen und der Mütter erhoben haben und beide als Indikatoren für das mütterliche Befestigungs-verhalten angesehen werden. Erst wenn wir die Zusammenhänge zwischen perzipiertem und zugegebenem Befestigungsverhalten kennen, wird sich erweisen, ob es sinnvoll ist, diese beiden Indikatoren getrennt und unabhängig voneinander zu betrachten. Die Daten der Väter, die ansonsten in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, seien hier in diesem Abschnitt nur der Vollständigkeit halber mit erwähnt. Die hier verwendeten Stichproben sind im Abschnitt 2.3.1 angegeben, es sind jeweils $N = 115$ Väter, Mütter und Söhne (vgl. Herrmann, Stapf, Deutsch und Schaefer 1972).

Wie wir oben in Abb. 9 und Abb. 10 (S. 76) sahen, sind die Werte für die von den Söhnen perzipierte elterliche Unterstützung normalverteilt, während die Rohwerte für perzipierte elterliche Strenge Verteilungsanomalien aufweisen. Die Überprüfung der Rohwerte-Verteilung des von den Eltern zugegebenen Erziehungsstils zeigt, daß die Rohwerte für mütterliche Strenge und väterliche Unterstützung normalverteilt sind, während die Werte für zugegebene mütterliche Unterstützung (Schiefe: $- 3,36$, $p = 0.00$) und für

zugegebene väterliche Strenge (Schiefe: 2.34, $p = 0.01$) signifikant von der Normalverteilung abweichen. Da wir somit bei der Überprüfung von statistischen Zusammenhängen nicht immer eine Normalverteilung voraussetzen können, werden wir nonparametrische Verfahren bei der statistischen Überprüfung der Daten anwenden.

Einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen dem jeweiligen perzipierten und dem zugegebenen Bekräftigungsverhalten bezüglich der beiden Bekräftigungsmodalitäten Strenge und Unterstützung geben, jeweils für Mütter und Väter getrennt, die beiden Tabellen 6 und 7, wobei die Rangkorrelationen nach Spearman (mit Korrektur für Bindungen) errechnet wurden.

Tab. 6: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den Skalenwerten der Mütter (zugegebenes Bekräftigungsverhalten) und der Söhne (perzipiertes Bekräftigungsverhalten) ($N = 115$)

	1	2	3	4
	MU (zugegebenes Bekräftigungsverhalten)	MS	MU (perzipiertes Bekräftigungsverhalten)	MS
1 MU	-	.08	.21	-.05
2 MS	-	-	-.20	.34
3 MU	-	-	-	-.14
4 MS	-	-	-	-

Tab. 7: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den Skalenwerten der Väter (zugegebenes Bekräftigungsverhalten) und der Söhne (perzipiertes Bekräftigungsverhalten) ($N = 115$)

	1	2	3	4
	VU (zugegebenes Bekräftigungsverhalten)	VS	VU (perzipiertes Bekräftigungsverhalten)	VS
1 VU	-	.01	.03	.16
2 VS	-	-	-.14	.15
3 VU	-	-	-	-.25
4 VS	-	-	-	-

Anhand der nur gering von Null abweichenden Korrelationskoeffizienten zeigt sich empirisch, daß die geforderte Unabhängigkeit zwischen Strenge und Unterstützung für das zugegebene Bekräftigungsverhalten sowohl bei Müttern als auch bei Vätern zutrifft. Bei der perzipierten Bekräftigung dagegen gilt dies nur für das mütterliche Erziehungsverhalten; hinsichtlich der perzipierten väterlichen Bekräftigung besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang ($\rho = -.25$) zwischen Strenge (VS) und Unterstützung (VU). (Vgl. Tab. 7).

Bemerkenswert erscheint uns, daß zwischen den Werten des zugegebenen und des perzipierten Erziehungsstils nur hinsichtlich der Mütter (vgl. Tab. 6) signifikante Zusammenhänge aufweisbar sind, wobei der Korrelationskoeffizient zwischen perzipierter und zugegebener Strenge am höchsten ist ($\rho = .34$), während bezüglich der Väter keinerlei Zusammenhänge zu finden sind. Mütter und Söhne scheinen demnach einander ähnlichere Beurteilungen der stattfindenden Bekräftigungen abzugeben als Väter und Söhne. Allerdings sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen perzipiertem und zugegebenem mütterlichem Bekräftigungsverhalten - numerisch betrachtet - nur von geringer Höhe; die aufgeklärte gemeinsame Varianz beträgt für Strenge 11,6 % und für Unterstützung 4,4 %.

Erst durch diese relativ schwachen Zusammenhänge zwischen perzipiertem und zugegebenem mütterlichen Bekräftigungsverhalten wird es gerechtfertigt, daß wir beide als quasi unabhängige Indikatoren der beiden postulierten Bekräftigungsdimensionen Strenge und Unterstützung ansehen können.

Die bei unserer Gesamtstichprobe $N_G = 41$ nach Spearman errechneten Rangkorrelationen zwischen perzipiertem und zugegebenem mütterlichen Bekräftigungsverhalten bestätigen die bisherigen Befunde. Wir erhielten folgende Werte: Unterstützung $\rho = +.29$, Strenge $\rho = +.26$.

Die gemeinsame Varianz ist auch hier so gering (Strenge 6,8 %, Unterstützung 8,4 %), daß die beiden Indikatoren als annähernd unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Weiterhin scheint es uns u.a. für die Generalisierbarkeit unserer Ergebnisse wichtig zu betonen, daß die Rohwerte-Verteilungen für perzipierte Strenge und perzipierte Unterstützung bei unserer Gesamtstichprobe ($N_G = 41$) (s. Anhang 6) ziemlich genau den bei der Stichprobe von $N = 454$ Jungen gefundenen Verteilungen (vgl. Abb. 9 und Abb. 10) entsprechen.

3.2 Ergebnisse der unter wenig restringierten Bedingungen durchgeführten Beobachtungssituationen

Wie wir oben in Kapitel 2.2.2 bei der Darstellung der Methoden schon erläuterten, verwenden wir bei den im Labor induzierten Mutter-Sohn-Interaktionen zwei Arten von Situationen, die sich bezüglich des Restriktionsgrades des mütterlichen Verhaltens unterscheiden. Die in diesem Abschnitt darzustellenden Ergebnisse beziehen sich alle auf die Situationen (Aufgaben), die ein relativ freies Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Sohn ermöglichen, dazu gehören Aufgabe 1, 2, 5, 6 und 7. Wie oben beschrieben wurde das hier interessierende Interaktionsverhalten der Mütter auf Vido-Bänder gespeichert und anhand des Beobachtungsverfahrens beurteilt (vgl. oben S.112).

In diesem Zusammenhang sei nochmals betont, daß die elf Meßwerte für das mütterliche Verhalten jeweils Summenwerte sind, die durch die Addition der mit Hilfe der Kategorien beurteilten mütterlichen Verhaltensweisen über die fünf verschiedenen Interaktionssituationen (Aufgabe 1, 2, 5, 6 und 7) gewonnen wurden. Die hier nicht näher dargestellte getrennte Auswertung der einzelnen Aufgaben bestätigte im

Großen und Ganzen die Ergebnisse, die mit den über alle fünf Experimente addierten Meßwerten gewonnen wurden. Da diese überdie fünf Interaktionssituationen addierten Meßwerte sowohl im Hinblick auf das theoretische Konzept als auch auf dessen Operationalisierung mit Hilfe der Skalen wegen ihrer größeren Situationsrepräsentanz eher generalisierbar sind, soll hier auf die weitere Untersuchung der einzelnen Situationen verzichtet werden.

Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, sollen die in diesem Abschnitt zu überprüfenden empirischen Erwartungen noch einmal spezifiziert aufgeführt werden:

1. Die anhand der perzipierten Erziehungsstil-Skalenmeßwerte definierten Gruppen strenge und unterstützende Mütter lassen sich auf Grund ihrer durch Verhaltensbeobachtung gewonnenen Meßwerte überzufällig in eben diese beiden Gruppen trennen.
2. Die unterstützenden Mütter weisen signifikant höhere Meßwerte in den Verhaltenskategorien A+, B+, C+ und H auf als die strengen Mütter.
3. Die strengen Mütter weisen signifikant höhere Meßwerte in den Verhaltenskategorien A-, B-, C- und D auf als die unterstützenden Mütter.
4. Die mütterlichen Verhaltensmeßwerte der Kategorien A+, B+, C+ und H kovariieren überzufällig positiv mit den Meßwerten der Unterstützungs-Skala der Jungen.
5. Die mütterlichen Verhaltensmeßwerte der Kategorien A-, B-, C- und D kovariieren überzufällig positiv mit Meßwerten der Strenge-Skala der Jungen.

In den folgenden Abschnitten werden diese Hypothesen überprüft, wobei dies im ersten Abschnitt für die erste Hypothese, im nächsten für die Hypothesen 2 und 3, und dann

für die Hypothesen 4 und 5 durchgeführt wird.

3.2.1 Trennung der Mütter in strenge und unterstützende aufgrund ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens

Gemäß der oben formulierten Hypothese (Hypothese 1) sollen die beiden Mütter-Gruppen, die mit Hilfe der von den Söhnen im Fragebogen ausgegebenen Bekräftigung als streng bzw. unterstützend definiert wurden, anhand ihres in der Interaktion mit dem Sohn gezeigten Verhaltens in eben diese beiden Gruppen getrennt werden. Als Trennverfahren verwendeten wir die quadratische Diskriminanzanalyse nach Welch (1939). Da wir annehmen, daß sich die Mütter anhand ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens (nicht des "neutralen" Verhaltens) trennen lassen, verwendeten wir zunächst die acht mit dem Beobachtungssystem erfaßten Verhaltensvariablen A+, B+, C+, H, A-, B-, D- und D) als Trennvariablen, die als positives bzw. negatives mütterliches Bekräftigungsverhalten definiert worden waren (vgl. oben S. 113).

Die Verwendung der quadratischen Diskriminanzanalyse erwies sich als notwendig, da sich nicht alle durch die Verhaltensbeobachtung gewonnenen Meßwerte normal verteilen, sondern nur die Werte der Kategorien H, K, K? und KE, während sich die Meßwerte der Kategorien A+, B+, C+, A-, B-, C- und D von der Normalverteilung abweichend schief verteilen.

Im Unterschied zur linearen Diskriminanzanalyse, in die die Annahmen eingehen, daß die beiden Grundgesamtheiten normal verteilt sind und gleiche Varianzen zeigen (vgl. Weber 1957, S. 373), gehen diese Einschränkungen in die quadratische Diskriminanzanalyse nicht ein.

Der Grundgedanke hierbei ist, daß ein Element mit dem Meßergebnis x_i derjenigen Gruppe k ($k = I, II$) zugeordnet wird, bei der das Merkmal mit der größeren Häufigkeit vorkommt.

Da es sich bei unserer Analyse um einen Zweigruppenfall handelt, ist die Entwicklung einer Diskriminanzfunktion gestattet.

Die im folgenden dargestellten quadratischen Diskriminanzanalysen wurden mit einem Computerprogramm von H.R. Naumann (1971) in der Zentralen Rechenanlage der Philipps-Universität Marburg gerechnet. Als Maß für die Trennwirksamkeit einer Diskriminanzfunktion für zwei Gruppen hat Naumann (a.a.O.) einen Rangtrennschärfekoeffizienten definiert. (Zur näheren Erläuterung dieses Rangtrennschärfekoeffizienten vgl. Jungebloed 1973, S. 33 ff.) Die erste von uns durchgeführte Diskriminanzanalyse mit den acht Verhaltenskategorien als Trennvariablen zeigt, daß sich strenge und unterstützende Mütter (statistisch gesichert durch den Rangtrennschärfekoeffizienten $r = .96$ überzufällig trennen lassen.

Die Verteilung der Trennwerte gibt Abbildung 15 wieder.

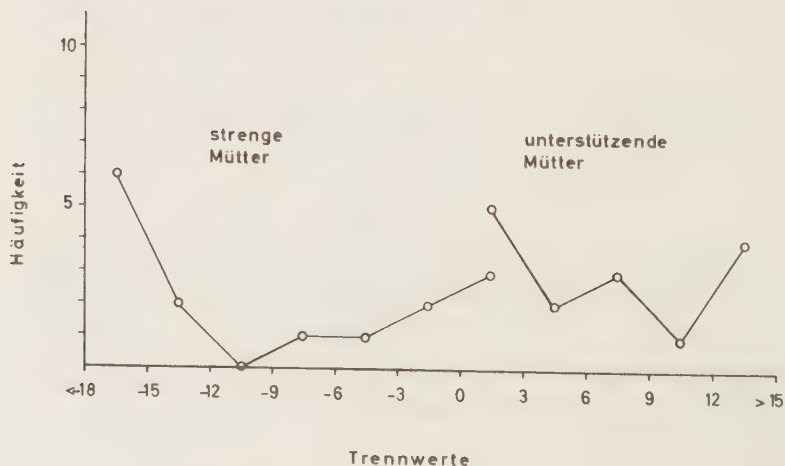


Abb. 15: Verteilungen der Trennwerte für strenge und unterstützende Mütter bei Verwendung von acht Trennvariablen

Die für diese Diskriminanzanalyse errechneten Mittelwerte, Streuungen und linearen Trenngewichte sind in Tabelle 8 für die beiden Mütter-Gruppen dargestellt:

Tab. 8: Lineare Trenngewichte, Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der quadratischen Diskriminanzanalyse für die strengen und unterstützenden Mütter.

Trennvariable (Beobachtungs- kategorie)	Trenn- gewicht (linear)	Unterstützende Mütter (N = 15)		Strenge Mütter (N = 15)	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
A+	0,003	31,27	15,06	18,20	11,01
B+	0,501	8,67	5,74	6,47	5,46
C+	0,215	8,80	5,54	6,60	4,34
A-	4,688	2,07	1,10	4,53	6,72
B-	1,542	4,27	3,63	11,80	8,25
C-	- 0,300	2,27	5,87	2,87	2,92
H	0,238	43,20	12,46	45,07	17,12
D	- 1,606	3,20	2,21	4,07	3,63

Wie oben schon angeführt, wird die Durchführung einer Diskriminanzanalyse überhaupt erst durch die Verwendung der quadratischen Diskriminanzanalyse ermöglicht, da unsere Daten die für eine lineare Diskriminanzanalyse geforderten Bedingungen nicht erfüllen. Dabei müssen wir dann allerdings auf eine Interpretation der linearen Koeffizienten verzichten, da bei der quadratischen Diskriminanzanalyse noch die quadratischen Koeffizienten und die Produkte in die Gleichungen eingehen und berücksichtigt werden müßten. Wir haben kein Verfahren gefunden, nach dem man die verschiedenen linearen und quadratischen Koeffizienten interpretierbar machen könnte. Auch eine Standardisierung der Rohwerte wäre nur eine unbefriedigende Notlösung, auf die verzichtet wird, da für die Überprüfung unserer Hypothese nur wichtig ist, daß die Gruppen sich anhand von Verhaltensdaten überhaupt eindeutig trennen lassen. Da wir mit Hilfe der Diskriminanzanalyse eine Trennung der beiden Gruppen durchführen konnten, können wir unsere Hypothese als bestätigt ansehen.

Allerdings stellt die Trennung der beiden Mütter-Gruppen mit Hilfe der eben dargestellten quadratischen Diskriminanzanalyse keinen sehr strengen Beweis für die Gültigkeit der oben formulierten Erwartungen dar, da die Wahrscheinlichkeit einer Trennung der beiden Gruppen durch die zur Anzahl der Versuchspersonen ($N = 30$) relativ hohe Anzahl von Trennvariablen ($m = 8$) sehr ansteigt.

Daher haben wir noch weitere quadratische Diskriminanzanalysen gerechnet, bei denen wir die Anzahl der Trennvariablen auf die entsprechend dem $N = 30$ sinnvolle Anzahl von $m = 4$ reduzierten. Wir wählten hierfür zunächst die Kategorien B+, C+, A- und B- als Trennvariablen aus, wobei wir davon ausgingen, daß die Kategorien B+ (Belohnung, Lob) und B- (Bestrafung, Tadel) besonders repräsentativ für das mütterliche Bekräftigungsverhalten sind, die Kategorie C+ (Unterstützung, Trost) außerdem einen wichtigen Anteil des Unterstützungsverhaltens erfaßt, der auch im Fragebogen erfragt wird, und die Kategorie A- (negativer Affekt) wiederum eine weitere bedeutsame Komponente mütterlicher Strenge darstellt.

Die Berechnung der quadratischen Diskriminanzanalyse mit diesen vier Trennvariablen ergab einen Rangtrennschärfe-koeffizienten $r = .86$. Die Verteilung der Trennwerte für die beiden Mütter-Gruppen (Abb. 16) zeigt, daß sich strenge und unterstützende Mütter auch mit diesen vier Trennvariablen diskriminieren lassen, wobei jedoch eine leichte Überlappung der beiden Verteilungen zu beobachten ist.

Die bei der Auswertung der Daten mit anderen Verfahren erhaltenen Ergebnisse (vgl. unten S.161) führten zu der Vermutung, daß für die Beurteilung des mütterlichen Verhaltens durch die Söhne besonders die negativen Bekräftigungsweisen bedeutsam sind. Daher rechneten wir eine weitere quadratische Diskriminanzanalyse, bei der wir als Trennvariablen nur die Kategorie B+ als Meßwert für positives Bekräftigungsverhalten und die Kategorien A-, B- und

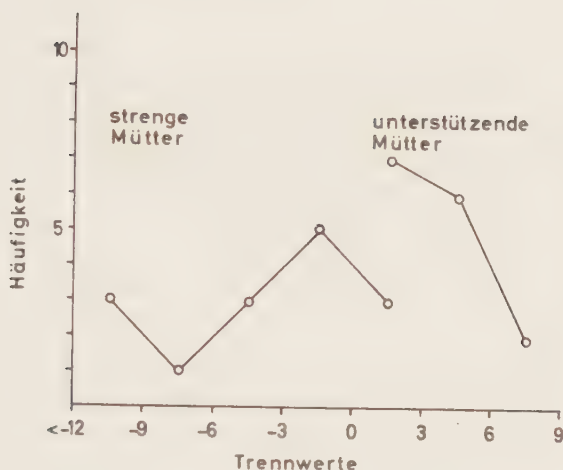


Abb. 16: Verteilungen der Trennwerte für strenge und unterstützende Mütter anhand der Kategorien B+, C+, A- und B- als Trennvariablen.

D als Meßwerte für negatives Bekräftigungsverhalten verwendeten. Diese Diskriminanzanalyse erbrachte einen Rangtrennschärfekoeffizienten $r = .89$; bei einer weiteren quadratischen Diskriminanzanalysen mit den Trennvariablen A-, B-, C- und D (nur Meßwerte für negatives Bekräftigungsverhalten) dagegen erhielten wir einen etwas kleineren Rangtrennschärfekoeffizienten $r = .85$. Andere Kombinationen der acht Verhaltenskategorien als Trennvariablen ergaben geringere Rangtrennschärfekoeffizienten.

Somit können wir sagen, daß sich die Mütter bei Verwendung von $m = 4$ Trennvariablen dann am besten trennen lassen, wenn die Kategorien B+, A-, B- und D als Trennvariablen dienen. Zur Veranschaulichung dieses Befundes seien die Verteilungen der Trennwerte dieser Diskriminanzanalyse dargestellt (Abb. 17).

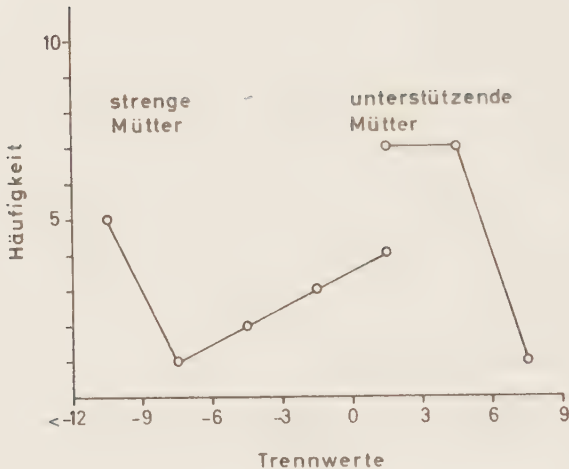


Abb. 17: Verteilungen der Trennwerte für strenge und unterstützende Mütter unter Verwendung der Kategorien B+, A-, B- und D als Trennvariablen.

Wie aus den Verteilungen der Trennwerte in Abb. 17 zu ersehen ist, lassen sich die beiden Mütter-Gruppen anhand der vier genannten Verhaltenskategorien gut trennen.

Wir können damit unsere Hypothese, daß Mütter mit Hilfe ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens in strenge und unterstützende getrennt werden können, als bestätigt ansehen.

3.2.2 Untersuchung der Unterschiede zwischen strengen und unterstützenden Müttern bezüglich ihres im Labor gezeigten Verhaltens

Wegen der oben beschriebenen Verteilungsanomalien der mit dem Beobachtungssystem gewonnenen mütterlichen Meßwerte werden wir bei der Untersuchung der Verhaltensunterschiede zwischen strengen und unterstützenden Müttern (Hypothesen 2 und 3) ein nonparametrisches Prüfverfahren, den Mann-Whitney-U-Test (vgl. Siegel 1956) verwenden.

Die inferenzstatistische Überprüfung der Unterschiedlichkeit der beiden Mütter-Gruppen bezüglich der einzelnen Verhaltenskategorien ergab, daß sich die Mütter hinsichtlich ihres im Labor gezeigten positiven Bekräftigungsverhaltens (Hypothese 2) nur in den Meßwerten der Kategorie A+ (Lächeln, positiver Affekt) statistisch bedeutsam ($U = 54$, $p < .05$) unterscheiden, wobei die unterstützenden Mütter die höheren Werte aufweisen. Auch bei den Kategorien B+ (Belohnung, Lob) und C+ (Unterstützung, Trost) haben die unterstützenden Mütter im Durchschnitt höhere Meßwerte, nur für die Kategorie H (sachliche Hilfestellung) gilt dies nicht.

Bei dem im Labor gezeigten negativen Bekräftigungsverhalten (Hypothese 3) traten signifikante Unterschiede zwischen den Meßwerten der strengen und der unterstützenden Mütter bei den Kategorien B- (Bestrafung, Tadel) ($U = 46$, $p < .05$) und C- (Antreiben zur Leistung) ($U = 71$, $p < .05$) auf; hier haben die strengen Mütter durchschnittlich höhere Werte, wie auch bei den Kategorien A- (negativer Affekt) und D (Verbote, Befehle), bei denen wir jedoch den Unterschied statistisch nicht sichern konnten.

In Tabelle 9 sind alle hier berichteten Ergebnisse noch einmal übersichtlich zusammengefaßt, außerdem sind auch die Ergebnisse bezüglich der neutralen Kategorien K, K? und KE dargestellt.

Tab. 9: Mittelwerte ($\bar{x}$) und U-Werte für die Vergleiche zwischen strengen und unterstützenden Müttern mit dem U-Test bezüglich der elf Beobachtungskategorien.

Beobachtungs- kategorie	U	strenge Mütter (N = 15) $\bar{x}$	unterstützende Mütter (N = 15) $\bar{x}$
A+	54 ⁺⁺	18,20	31,27
B+	81	6,47	8,67
C+	85,5	6,00	8,80
A-	95	4,53	2,07
B-	46 ⁺⁺	11,80	4,27
C-	71 ⁺	2,87	2,27
H	100	45,07	43,20
D	108	4,07	3,20
K	88	37,00	31,80
K?	74	9,87	13,20
KE	106,5	5,87	5,00

⁺p < .05 ⁺⁺p < .01

Somit sind unsere beiden Hypothesen nur teilweise bestätigt. Wir sehen, daß die größten Unterschiede bezüglich des "strengen" Verhaltens zwischen den von den Söhnen als streng bzw. unterstützend erlebten Müttern auftreten. Bei den neutralen Kategorien lassen sich - wie zu erwarten war - keine Unterschiede festzustellen.

3.2.3 Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den beiden Operationalisierungen: Fragebogendaten und Daten der Verhaltensbeobachtung

Die beiden Hypothesen 4 und 5, die einen überzufälligen Zusammenhang zwischen den mütterlichen Meßwerten in den Verhaltenskategorien A+, B+, C+ und H mit der perzipierten mütterlichen Unterstützung (Fragebogendaten) und einen überzufälligen Zusammenhang der mütterlichen Werte in den Verhaltenskategorien A-, B-, C- und D mit der perzipierten mütterlichen Strenge annehmen, sollen mit Hilfe von Rangkorrelationen (berechnet nach Spearman mit Korrektur für

Bindungen, vgl. Sachs 1972³) überprüft werden. Diese Überprüfung wurde an der Gesamtstichprobe $N_G = 41$ durchgeführt.

Die nach Spearman berechneten Rangkorrelationen ergaben bezüglich der Befristigungsmodalität Unterstützung keinerlei Zusammenhang zwischen der empfundenen mütterlichen Unterstützung und den Beobachtungskategorien A+, B+, C+ und H. Bei der Befristigungsmodalität Strenge jedoch fanden wir zwischen den Verhaltenskategorien und den empfundenen Strenge-Skalenwerten folgende Zusammenhänge: A- ($\rho = .16$), B- ($\rho = .31$), C- ($\rho = .34$) und D ($\rho = .15$).

Einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen den Skalenwerten und den acht Beobachtungskategorien gibt Tabelle 10.

Tab. 10: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den Beobachtungskategorien und den empfundenen Strenge- und Unterstützungs-Skalenwerten ($N = 41$)

Beobachtungskategorie	empfundenen mütterlichen Unterstützung (ρ)	empfundenen Strenge (ρ)
A+	.09	-.27 ⁺
B+	.16	-.14
C+	.00	-.13
H	.08	-.05
A-	-.02	.16
B-	-.33 ⁺	.31 ⁺
C-	.08	.34 ⁺
D	.07	.15

+ $p < .05$

Wie die Ergebnisse zeigen, konnte die vierte Hypothese, die einen überzufälligen Zusammenhang zwischen der mit Hilfe der Skalen erhobenen empfundenen mütterlichen Unterstützung und den Beobachtungskategorien A+, B+, C+ und H besteht, nicht bestätigt werden.

Die von uns aufgestellte fünfte Hypothese dagegen kann als teilweise belegt gelten, da wir zwischen den Beobachtungskategorien B- und C- und der perzipierten mütterlichen Strenge jeweils einen überzufälligen, positiven Zusammenhang aufweisen konnten.

3.3 Ergebnisse der unter stark restringierten Versuchsbedingungen durchgeführten Experimente

Die in diesem Abschnitt aufgeführten Verhaltensdaten der Mütter entstammen den Aufgaben 3 und 4 (Trackingaufgabe und Längenschätzungsaufgabe), die durch eine starke Restriktion der mütterlichen Verhaltensmöglichkeiten gekennzeichnet sind (vgl. oben S.103). In diesen beiden experimentellen Situationen hatten die Mütter nur einen Knopf zum drücken, was jeweils einer Belohnung bzw. Bestrafung des kindlichen Verhaltens entsprach, wobei sie außerdem die Intensität bzw. Häufigkeit gemäß der Instruktion variieren konnten.

Folgende Hypothesen sollten mit Hilfe dieser beiden Experimente überprüft werden:

1. Strenge Mütter bestrafen ihre Söhne signifikant häufiger als unterstützende Mütter, wenn die Leistung der Söhne negativ beurteilt werden soll (Bestrafungssituation).
2. Unterstützende Mütter belohnen ihre Söhne signifikant häufiger als strenge Mütter, wenn die Leistung der Söhne positiv beurteilt werden soll (Belohnungssituation).
3. Strenge Mütter bestrafen ihre Söhne signifikant intensiver als unterstützende Mütter, wenn die Leistung der Söhne negativ beurteilt werden soll (Bestrafungssituation).
4. Unterstützende Mütter belohnen ihre Söhne signifikant intensiver als strenge Mütter, wenn die Leistung der Söhne positiv beurteilt werden soll (Belohnungssituation).

Außerdem erwarten wir, daß sich jeweils zwischen den Verhaltenskategorien für positive Bekräftigung und der Art der

mütterlichen Belohnung sowie den Verhaltenskategorien für negative Bekräftigungen und der Art der mütterlichen Bestrafungen in diesen beiden experimentellen Situationen ein überzufällig positiver Zusammenhang zeigt.

Unsere Hypothesen hierzu lauten wie folgt:

1. Zwischen den mütterlichen, mit Hilfe der Kategorien A+, B+, C+ und H gewonnenen Verhaltensdaten und den Belohnungswerten in der Tracking- bzw. Längenschätzungsaufgabe besteht ein überzufällig positiver Zusammenhang.
2. Zwischen den mütterlichen, mit Hilfe der Kategorien A-, B-, C- und D gewonnenen Verhaltensdaten und den Bestrafungswerten in der Tracking- bzw. Längenschätzungsaufgabe besteht ein überzufällig positiver Zusammenhang.

3.3.1 Ergebnisse der Tracking- und der Längenschätzungsaufgabe

Unsere Erwartungen, daß sich Mütter, die anhand der von den Söhnen perzipierten Skalenwerte als streng bzw. als unterstützend definiert wurden, hinsichtlich ihres Bekräftigungsverhaltens im Labor unterscheiden, wollen wir wieder mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests überprüfen.

Der Vergleich der beiden Mütterstichproben hinsichtlich ihrer Belohnungs- bzw. Bestrafungswerte bei der Tracking- bzw. der Längenschätzungsaufgabe erbrachte die folgenden Prüfgrößen U, die in Tabelle 11 angeführt sind.

Tab. 11: U-Werte für die einzelnen Stichproben-Vergleiche zwischen strengen (N = 15) und unterstützenden (N = 15) Müttern hinsichtlich ihrer Belohnungen und Bestrafungen bei den Aufgaben 3 und 4

	Tracking- aufgabe	Längenschätzungs- aufgabe
Belohnungssituation	U = 99,5	U = 103
Bestrafungssituation	U = 112	U = 74,5

Wie aus der Tabelle 11 zu ersehen ist, konnten wir bei den vier Vergleichen zwischen strengen und unterstützenden Müttern keine signifikanten Unterschiede auffinden. Alle vier U-Werte ($p > .05$) sind so hoch (vgl. Siegel 1956, S. 277), daß die Zugehörigkeit einer Versuchsperson zu der einen oder anderen Mütterstichprobe bei allen vier Vergleichen etwa gleich wahrscheinlich ist.

Die von uns aufgestellten Hypothesen bezüglich der Aufgaben 3 und 4 konnten somit nicht bestätigt werden. Zwischen der Gruppe der unterstützenden Mütter und der der strengen Mütter konnten die erwarteten Meßwertunterschiede weder hinsichtlich ihrer Bekräftigungsintensitäten noch ihrer Bekräftigungshäufigkeiten bezogen auf die Belohnungs- bzw. Bestrafungssituation festgestellt werden.

3.3.2 Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen, unter verschieden stark restringierten Versuchsbedingungen gewonnenen mütterlichen Verhaltensdaten

Nachdem wir die Ergebnisse bezüglich der unter stark restringierten Bedingungen gewonnenen mütterlichen Daten kennen und keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Mütterstichproben nachweisen konnten, dies jedoch bei den weniger restringierten Situationen der Mutter-Sohn-Interaktionen gelang, stellt sich die Frage nach den möglichen Zusammenhängen zwischen den verschiedenen mütterlichen Verhaltensweisen in den durch einen unterschiedlichen Restriktionsgrad gekennzeichneten Interaktionssituationen. Zur Klärung dieser Frage errechneten wir für unsere Gesamtstichprobe von $N_G = 41$ Müttern Rangkorrelationen nach Spearman (mit Korrektur für Bindungen) zwischen den beobachteten mütterlichen Verhaltensdaten und den Meßwerten der Tracking- bzw. der Längenschätzungsaufgabe.

Die von uns ermittelten Rangkorrelationskoeffizienten sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tab. 12: Rangkorrelationskoeffizienten rho zwischen den mit den Beobachtungskategorien gewonnenen mütterlichen Werten und den Werten der Tracking- und der Längenschätzungsaufgabe

Beobach- tungskat- egorie	Trackingaufgabe (N = 41)		Längenschätzungsaufgabe	
	Belohnungen rho	Bestrafungen rho	Belohnungen rho	Bestrafungen rho
A+	-.00	-.06	-.00	-.04
B+	+.20	+.07	+.15	+.41 ⁺⁺
C+	-.01	-.24	-.00	+.24
A-	+.06	-.15	-.35 ⁺	+.05
B-	-.04	+.06	.00	+.44 ⁺⁺
C-	+.18	-.08	+.33 ⁺	+.05
H	+.03	.06	.05	+.31 ⁺
D	+.19	-.18	+.04	+.02
K	-.15	-.12	-.05	+.26
K?	+.04	+.08	+.21	+.04
KE	-.04	-.05	-.17	+.16

Wie aus Tabelle 12 zu entnehmen ist, lassen sich die von uns erwarteten Zusammenhänge (vgl. S.163) nicht feststellen, unsere beiden Hypothesen müssen somit als nicht zutreffend zurückgewiesen werden.

Bemerkenswert erscheint uns, daß bedeutsame Zusammenhänge nur zwischen der Längenschätzungsaufgabe und den Beobachtungskategorien auftreten. Vermutlich wurden die Mütter mit der Trackingaufgabe etwas überfordert, da sie ziemlich abstrakt ist, während die Längenschätzungsaufgabe konkreter und vielleicht überschaubarer für die Mütter ist.

Die Beurteilung und Deutung der statistisch bedeutsamen Zusammenhänge bereitet allerdings einige Schwierigkeiten. Die im Labor geäußerten Belohnungen (B+) und Bestrafungen (B-) der Mütter kovariieren beide positiv mit der Intensität der

Bestrafung in der Längenschätzungsaufgabe. Je häufiger eine Mutter belohnt bzw. bestraft, desto intensiver bestraft sie ihren Sohn in der Längenschätzungsaufgabe. Je mehr negativen Affekt eine Mutter zeigt, umso weniger intensiv belohnt sie ihren Sohn; je mehr sie ihn antreibt, zur Leistung zwingt (C-), umso intensiver belohnt sie ihn in der Längenschätzungsaufgabe, und je häufiger sie ihm sachliche Hilfestellung leistet, umso intensiver straft sie ihn wiederum in der Längenschätzungsaufgabe. Zur Klärung dieser widersprüchlichen Ergebnisse, die keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen den Belohnungen bzw. Bestrafungen der in der Längenschätzungsaufgabe und in der mit den Beobachtungskategorien gewonnenen Daten erbrachten, läßt sich nur anführen, daß wir auch bei der Längenschätzungsaufgabe wahrscheinlich nicht dasjenige Interaktionsverhalten der Mütter mit den Söhnen messen, das in der tatsächlichen Erziehungssituation stattfindet, und daß die Varianz, die sich im mütterlichen Verhalten zeigt, bislang nicht aufgeklärt werden konnte.

3.4 Zusatzauswertung der Daten unter Berücksichtigung des zugegebenen mütterlichen Bekräftigungsverhaltens

Bisher haben wir ausschließlich das von den Söhnen perzipierte mütterliche Bekräftigungsverhalten und dessen Beziehung zu dem von den Müttern im Labor gezeigten Verhalten untersucht. Es scheint uns zusätzlich lohnenswert, einmal genauer das von den Müttern selbst im Fragebogen zugegebene Bekräftigungsverhalten zu betrachten, auch wenn das Zweikomponentenmodell darüber keine Aussagen macht.

In unseren theoretischen Ausführungen haben wir das zugegebene Bekräftigungsverhalten schon als einen Indikator für die postulierte mütterliche Strenge bzw. Unterstützung aufgefaßt. Die schwachen Zusammenhänge zwischen den perzipierten und den zugegebenen Skalenwerten bestätigen die Annahme, daß es sich um zwei voneinander relativ unabhängige Indikatoren mütterlichen Bekräftigungsverhaltens handelt.

Insofern es um zwei Indikatoren für das mütterliche Verhalten geht, nehmen wir auch zunächst an, daß die Beziehungen, die zwischen dem Indikator "perzipierte Bekräftigung" und mütterlichem Laborverhalten aufzuweisen sind, auch für die "zugegebene Bekräftigung" angenommen werden können.

Wir werden also bezüglich der Erwartungen und der jeweiligen Datenverarbeitung ganz analog den in den vorangehenden Abschnitten geschilderten Vorgehensweisen verfahren.

3.4.1 Umgruppierung der Laborstichprobe anhand der zugegebenen Erziehungsstil-Skalenwerte

Gemäß der oben (vgl. S.122f) angeführten Stichprobenselektion benötigen wir auch hier eine eindeutige Klassifikation der Mütter in strenge und unterstützende, wobei uns diesmal die jeweiligen Mediane, gewonnen an $N = 115$ Müttern, der im Fragebogen von Müttern zugegebenen Meßwerte als Klassifikationskriterien dienten. So wird eine Mutter als unterstützend definiert, die bezüglich der zugegebenen Unterstützung über dem Median ($Mdn = 59$) und bezüglich der zugegebenen Strenge unter dem Median ($Mdn = 31$) liegt. Entsprechend gilt eine Mutter als streng, die bezüglich der zugegebenen Strenge einen Wert über dem Median und bezüglich der Unterstützung einen Wert unter dem Median aufweist.

Unsere Gesamtstichprobe $N_G = 41$ Mütter läßt sich nach diesen Klassifikationskriterien wie folgt aufteilen:

		Unterstützung +	
A N=18			D N=6
Strenge -			Strenge +
D N=2			B N=17
		Unterstützung -	

Abb. 18: Klassifikation der $N = 41$ Mütter anhand der zugegebenen Erziehungsstil-Skalenwerte.

Analog der Einteilung anhand des perzipierten Bekräftigungsverhaltens definieren wir die folgenden Stichproben (vgl. Abb. 18):

1. Unsere Hauptstichprobe besteht aus $N_H = 35$ Müttern (Gruppe A und B), wobei 18 Mütter als unterstützend und 17 Mütter als streng bezeichnet werden können.
2. Eine Zusatzstichprobe von $N_Z = 6$ Müttern enthält 2 Mütter, die auf beiden Fragebogenskalen Werte über dem Median und 4 Mütter, die auf beiden Skalen Werte unter dem Median angeben.
3. Unsere Gesamtstichprobe $N_G = 41$ Mütter setzt sich wiederum aus N_H und N_Z zusammen.

In den folgenden Abschnitten werden wir uns mit den anhand des Indikators "zugegebene mütterliche Bekräftigung" definierten Stichproben beschäftigen, wobei wir einschränkend feststellen müssen, daß die jeweiligen Stichproben N_H (zum einen anhand der perzipierten und zum anderen anhand der zugegebenen Skalenwerte definiert) starke Überlappungen aufweisen, da die durch die Medianisierung erfolgte Bestimmung und Einteilung der Versuchspersonen relativ grob ist. Bei der Interpretation der Ergebnisse werden wir folglich entsprechend vorsichtig argumentieren müssen. Wir betrachten die Zusatzauswertung der Daten als einen möglichen zusätzlichen Informationsgewinn, der für die Überprüfung unserer oben gestellten Erwartungen keinen direkten Einfluß hat.

3.4.2 Empirische Erwartungen

Analog der oben aufgestellten Erwartungen für das perzipierte Bekräftigungsverhalten (vgl. S.152) formulieren wir folgende Hypothesen, wobei wir uns hier ausschließlich auf die Untersuchung der unter wenig restringierten Bedingungen gewonnenen Beobachtungsdaten beschränken wollen, da die unter den restringierten Bedingungen gewonnenen Daten keinerlei neue Ergebnisse versprechen.

Folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

1. Die anhand der zugegebenen Erziehungsstil-Skalenmeßwerte definierten Gruppen strenge und unterstützende Mütter lassen sich aufgrund ihrer durch Verhaltensbeobachtung gewonnenen Meßwerte überzufällig in eben diese beiden Gruppen trennen.
2. Die unterstützenden Mütter weisen signifikant höhere Meßwerte in den Verhaltenskategorien A+, B+, C+ und H auf als die strengen Mütter.
3. Die strengen Mütter weisen signifikant höhere Meßwerte in den Verhaltenskategorien A-, B-, C- und D auf als die unterstützenden Mütter.
4. Die mütterlichen Verhaltensmeßwerte der Kategorien A+, B+, C+ und H kovariieren überzufällig positiv mit den von den Müttern angegebenen Meßwerten der Unterstützungs-Skala.
5. Die mütterlichen Verhaltensmeßwerte der Kategorien A-, B-, C- und D kovariieren überzufällig positiv mit den von den Müttern zugegebenen Meßwerten der Strenge-Skala.

3.4.3 Trennung der als streng bzw. unterstützend definierten Mütter anhand ihres im Labor gezeigten Bekräftigungsverhaltens

Wiederum führten wir zur Trennung der Mütter in die geforderten zwei Gruppen, strenge und unterstützende Mütter, eine quadratische Diskriminanzanalyse durch, wobei wir aus Vergleichbarkeitsgründen zunächst die Kategorien A+, B+, C+, H, A-, B-, C- und D als Trennvariablen dienten. Wir erhielten einen maximalen Rangtrennschärfekoeffizienten von 1.00, der eine eindeutige Trennung der beiden Mütter-Gruppen erwarten läßt, wie sie aus den Verteilungen der Trennwerte in Abb. 19 ersichtlich ist.

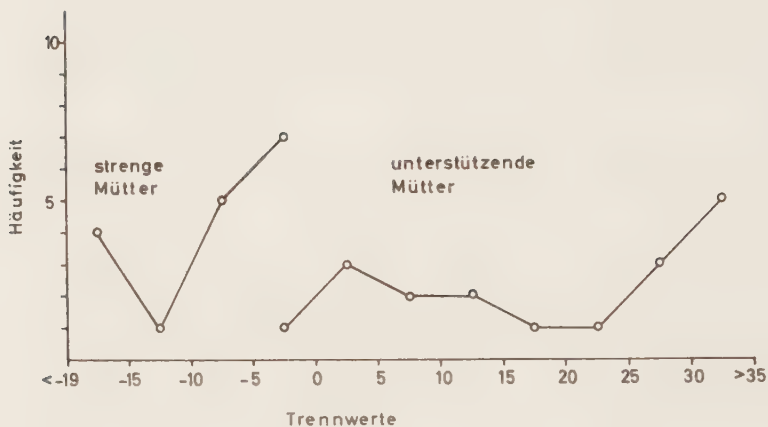


Abb. 19: Verteilungen der Trennwerte für strenge und unterstützende Mütter bei Verwendung von acht Trennvariablen.

In Tabelle 13 sind die linearen Trenngewichte, Mittelwerte und Streuungen dieser quadratischen Diskriminanzanalyse für die beiden Mütter-Gruppen angegeben.

Tab. 13: Lineare Trenngewichte, Mittelwerte ($\bar{x}$) und Streuungen (s) der quadratischen Diskriminanzanalyse für die strengen und unterstützenden Mütter

Trennvariable (Beobachtungs- kategorie)	Trennge- wicht (linear)	Unterstützende Mütter (N = 18)		Strenge Mütter (N = 17)	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
A+	0,035	30,22	13,92	13,88	8,77
B+	0,391	10,17	5,72	3,71	3,18
C+	0,014	9,67	5,39	3,12	2,23
A-	5,551	1,61	1,24	5,35	6,42
B-	0,171	7,17	6,90	8,41	5,68
C-	0,176	3,06	5,56	2,76	3,31
H	0,182	46,17	12,80	33,65	16,84
D	-0,730	2,94	2,10	3,47	3,69

Doch auch hier ist noch die Anzahl der Trennvariablen ($m = 8$) im Verhältnis zur Anzahl der Versuchspersonen ($N = 35$) recht hoch. Wir rechneten daher noch eine weitere quadratische Diskriminanzanalyse mit $m = 4$ Trennvariablen. Analog der Vorgehensweise bei der Klassifikation der Mütter anhand der perzipierten Beförderungen wählten wir die Beobachtungskategorien B+, C+, A- und B- als Trennvariablen. Wir erhielten einen maximalen Rangtrennschärfekoeffizienten von 1,00, wobei die diesmal gelungene eindeutige Trennung der Mütter in strenge und unterstützende wegen der geringen Anzahl der Trennvariablen eine klare Bestätigung der oben formulierten Erwartungen darstellt: die anhand der zugegebenen Skalenmeßwerte definierten Gruppen strenge und unterstützende Mütter lassen sich anhand ihrer durch Verhaltensbeobachtung gewonnenen Beförderungswerte eindeutig in eben diese beiden Gruppen trennen.

3.4.4 Untersuchung der Unterschiede im Laborverhalten zwischen strengen und unterstützenden Müttern

Für die Überprüfung der zweiten und dritten Hypothese werden wir den Mann-Whitney-U-Test verwenden, da die Beobachtungsdaten, wie wir sahen, teilweise Verteilungsanomalien aufweisen.

Die inferenzstatistische Überprüfung der mütterlichen Verhaltensdaten hinsichtlich ihrer möglichen Unterschiedlichkeit mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Test ergab, daß die Mütter sich signifikant in den Kategorien A+ ($U = 33,5$), B+ ($U = 35,5$), C+ ($U = 40,0$) und H ($U = 79,5$) unterscheiden, wobei bei diesen Kategorien die unterstützenden Mütter ($N = 18$) jeweils höhere Werte aufweisen als die strengen Mütter ($N = 17$). Weiterhin konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Mütter-Gruppen in der Kategorie A- ($U = 74,5$) nachgewiesen werden, wobei hier die strengen Mütter die höheren Meßwerte besitzen. Bei den Kategorien B-, C- und D konnten die Unterschiede zwischen den beiden Mütter-Gruppen statistisch nicht gesichert werden, obwohl auch hier die strengen Mütter die höheren Mittelwerte (außer bei C-, wo eine Vpn der Unterstützungs-Gruppe extrem häufig C- erhielt) aufweisen.

Somit konnten unsere Hypothesen für die Kategorien A+, B+, C+ und H und A- bestätigt werden, für die Kategorien B-, C- und D ist allerdings nur ein Trend in die erwartete Richtung auffindbar. Die unterstützenden Mütter zeigen demnach mehr positiven Affekt (Lächeln, sind freundlicher), geben mehr positive Bekräftigungen (Lob, unterstützende Hilfeleistungen) und geben mehr sachliche Hilfestellungen als die strengen Mütter, während diese mehr negativen Affekt (Ärger, Mißfallen) in der Interaktion mit ihrem Sohn äußern als die unterstützenden Mütter.

Wir haben auch für die übrigen Rating-Kategorien die beiden Mütter-Stichproben hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit

mit dem U-Test geprüft. In Tabelle 14 sind noch einmal **alle** Mittelwerte ($\bar{x}$) sowie U-Werte für die strengen bzw. unterstützenden Mütter angegeben.

Tab. 14: Mittelwerte ($\bar{x}$) und U-Werte für die Vergleiche zwischen strengen und unterstützenden Müttern mit dem U-Test bezüglich der elf Beobachtungskategorien.

Beobachtungs- kategorie		strenge Mütter (N = 17)	unterstützende Mütter (N = 18)
	U	$\bar{x}$	$\bar{x}$
A+	33,5 ⁺⁺	13,88	30,22
B+	35,5 ⁺⁺	3,70	10,17
C+	40 ⁺⁺	3,11	9,67
A-	74,5 ⁺⁺	5,35	1,61
B-	127	8,41	7,17
C-	134	2,77	3,07
H	79,5 ⁺⁺	33,65	46,17
D	146	3,47	2,97
K	100,5	27,59	34,11
K?	66 ⁺⁺	8,29	14,06
KE	149	5,35	4,72

⁺⁺ $p < .01$

Es zeigt sich, daß auch die Kategorie K? bei den unterstützenden Müttern signifikant häufiger vorkommt als bei den strengen Müttern.

3.4.5 Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Fragebogen- daten und im Labor gewonnenen Verhaltensdaten

Um zu prüfen, welche Zusammenhänge (Hypothesen 4 und 5) zwischen den einzelnen Meßwerten der Beobachtungskategorien und den von den Müttern zugegebenen Strenge und Unterstützungswerten bestehen, rechneten wir an unserer Gesamtstichprobe von $N_G = 41$ Müttern Rangkorrelationen nach Spearman (mit Korrektur für Bindungen).

In Tabelle 15 sind die Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) aufgestellt.

Tab. 15: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den Beobachtungskategorien und den zugegebenen Strenge- und Unterstützungs-Skalenwerte (N = 41)

Beobachtungs- kategorie	Zugegebene mütterliche Unterstützung (ρ)	Zugegebene mütterliche Strenge (ρ)
A+	.54 ⁺⁺	-.40 ⁺⁺
B+	.62 ⁺⁺	-.43 ⁺⁺
C+	.46 ⁺⁺	-.38 ⁺⁺
H	.35 ⁺	-.28 ⁺
A-	-.20	.27 ⁺
B-	-.17	.01
C-	-.20	-.06
C	-.09	-.05
		+ p .05
		++ p .01

Bezüglich der Befristungsmodalität Unterstützung zeigen sich hohe positive Zusammenhänge zwischen der zugegebenen mütterlichen Unterstützung und ihrem im Labor gezeigten Verhalten, alle Korrelationen lassen sich statistisch sichern. Für die Befristungsmodalität Strenge konnte im Sinne unserer Erwartungen nur ein signifikanter Zusammenhang, nämlich zwischen zugegebener Strenge und den Meßwerten der Kategorie A- ($\rho = .27$) gefunden werden. Bemerkenswert scheinen uns noch die negativen Korrelationen zwischen den Verhaltenskategorien für positives mütterliches Befristungsverhalten und der zugegebenen mütterlichen Strenge zu sein.

Diese Ergebnisse zeigen, daß sich Zusammenhänge generell nur zwischen den als positive Befristungen definierten Verhaltensmeßwerten und den mit Hilfe der Skalen erhobenen zugegebenen Unterstützungs- und Strengewertenauffinden lassen.

So gilt unsere vierte Hypothese, daß wir überzufällig positive Korrelationen zwischen zugegebener Unterstützung und den Kategorien A+, B+, C+ und H finden werden, als bestätigt, während die fünfte Hypothese nur bezüglich der Kategorie A- eine allerdings recht schwache Bestätigung erfuhr.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In einem kurzen Überblick sollen die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend erörtert werden.

Gemäß unserer Fragestellung, bei der es um den Nachweis der im zweidimensionalen Konzept elterlicher Bekräftigungen enthaltenen Annahme geht, daß es sich bei den theoretisch postulierten Bekräftigungsdimensionen "elterliche Strenge" und "elterliche Unterstützung" um Verhaltensbegriffe handelt, haben wir das beobachtbare und somit meßbare Verhalten von Müttern in der Interaktion mit ihrem Sohn untersucht. Mit Hilfe eines Kategoriensystems, das wir zur Erfassung der mütterlichen Verhaltensweisen konstruierten, wurde das im Labor gezeigte Bekräftigungsverhalten der Mütter gemessen. Wir konnten zeigen, daß in der Mutter-Sohn-Interaktion mütterliche Verhaltensweisen auftreten, die gestatten, daß die anhand der (sowohl der perzipierten als auch zugegebenen) Fragebogendaten als streng bzw. unterstützend definierten Mütter, in eben diese beiden Gruppen getrennt werden können. Vor allem die Meßwerte der Verhaltenskategorien B+, C+, A- und B- und D gestatten es, eine Mutter als streng bzw. unterstützend (bei Kenntnis der mit der Diskriminanzanalyse gefundenen Trennfunktion) zu identifizieren.

Somit können wir sagen, daß die beiden Bekräftigungsdimensionen "echte" Verhaltensbegriffe darstellen und nicht nur als "Verbalverhalten" (als Attitüde) zu denken sind.

Die Ergebnisse der mit Hilfe von U-Tests durchgeführten Vergleiche zwischen strengen und unterstützenden Müttern (sowohl anhand der perzipierten als auch der zugegebenen Bekräftigungen als streng bzw. unterstützend definiert) sind in der folgenden Tabelle 16 zusammengefaßt abgebildet.

Tab. 16: Mittelwerte ($\bar{x}$) und U-Werte für die Vergleiche zwischen strengen (str.M.) und unterstützenden Müttern (unt.M.)

Beobach- tungs- kategorie	Mütter (anhand der perzi- pierten Skalenwerte defi- niert)			Mütter (anhand der zuge- gebenen Skalenwerte de- finiert)		
		(str.M.) (N = 15)	(unt.M.) (N = 15)		(str.M.) (N = 17)	(unt.M.) (N = 18)
	U	$\bar{x}$	$\bar{x}$	U	$\bar{x}$	$\bar{x}$
A+	54 ⁺⁺	18,20	31,27	33,5 ⁺⁺	13,88	30,22
B+	81	6,47	8,67	35,5 ⁺⁺	3,70	10,17
C+	85,5	6,00	8,80	40 ⁺⁺	3,11	9,67
A-	95	4,53	2,07	74,5 ⁺⁺	5,35	1,61
B-	46 ⁺⁺	11,80	4,27	127	8,41	7,17
C-	71 ⁺	2,87	2,27	134	2,77	3,07
H	100	45,07	43,20	79,5 ⁺⁺	33,05	46,17
D	108	4,07	3,20	146	3,47	2,97
K	88	37,00	31,80	100,5	27,59	34,11
K?	74	9,87	13,20	66 ⁺⁺	8,29	14,06
KE	106,5	5,87	5,00	149	5,35	4,72

⁺ p < .05

⁺⁺ p < .01

Hier zeigt sich, daß Verhaltensunterschiede zwischen den beiden Mütter-Gruppen bei den anhand der perzipierten Skalenwerte definierten Müttern vor allem hinsichtlich des negativen Bekräftigungsverhaltens, und bei den anhand der zugegebenen Skalenwerte definierten Müttern vor allem bezüglich des positiven Bekräftigungsverhaltens bestehen.

Daß es sich bei den beiden Befähigungsdimensionen um "echte" Verhaltensbegriffe handelt, konnten wir in globaler Weise schon mit Hilfe der Diskriminanzanalysen zeigen.

Welche Zusammenhänge jedoch zwischen den einzelnen im Labor beobachteten Befähigungsweisen und den mit den Fragebogen erhobenen (perzipierten und zugegebenen) Skalenwerten bestehen, haben wir durch die Berechnung von Rangkorrelationen zwischen diesen verschiedenen Meßwerten ermittelt.

In der folgenden Tabelle 17 sind die Rangkorrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Beobachtungskategorien der Laborsituationen und den perzipierten sowie zugegebenen Streng- und Unterstützungswerten noch einmal zusammengestellt.

Tab. 17: Rangkorrelationskoeffizienten (ρ) zwischen den Meßwerten der Beobachtungskategorien und den perzipierten und zugegebenen Befähigungs-Skalenwerten ($N = 41$)

Beobachtungs- kategorie	zugegebene mütterliche Unterstützung	perzipier- te mütter- liche Unter- stützung	zugegebene mütter- liche Strenge	perzipier- te mütter- liche Strenge
	ρ	ρ	ρ	ρ
A+	.54 ⁺⁺	.09	-.40 ⁺⁺	-.27 ⁺
B+	.62 ⁺⁺	.16	-.43 ⁺⁺	-.14
C+	.46 ⁺⁺	.00	-.38 ⁺⁺	-.13
H	.35 ⁺	.08	-.28 ⁺	-.05
A-	-.20	-.02	.27	.16
B-	-.17	-.33 ⁺	.01	.31 ⁺
C-	-.20	.08	-.06	.34 ⁺
D	-.09	.07	-.05	.15

⁺ $p < .05$

⁺⁺ $p < .01$

Um die gefundenen Zusammenhänge zwischen dem Laborverhalten der Mütter und dem zugegebenen bzw. perzipierten Erziehungsverhalten zu überprüfen, berechneten wir die entsprechenden

partiellen Rangkorrelationen (Kendall's τ , vgl. Siegel 1956, S. 232 ff.). Bezüglich der Befräftigungsmodalität Unterstützung bestätigen die partiellen Rangkorrelationen - unter Berücksichtigung der möglichen Einflüsse durch das perzipierte Befräftigungsverhalten - die Zusammenhänge zwischen mütterlichem Interaktionsverhalten im Labor und zugegebenem Befräftigungsverhalten. Auch für die Befräftigungsmodalität Strenge zeigten die partiellen Korrelationen, daß einerseits die Zusammenhänge zwischen mütterlichem Laborverhalten und perzipiertem Erziehungsverhalten nicht durch das zugegebene Erziehungsverhalten beeinflußt werden, und daß andererseits der Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Laborverhalten und dem zugegebenen Befräftigungsverhalten nicht durch das perzipierte Erziehungsverhalten beeinflußt wird.

Auch hier finden wir bezüglich der zugegebenen mütterlichen Unterstützung und Strenge Zusammenhänge mit dem positiven Befräftigungsverhalten der Mütter in der Laborsituation, während für die perzipierte mütterliche Strenge und Unterstützung eher Zusammenhänge mit dem negativen mütterlichen Befräftigungsverhalten im Labor nachweisbar sind.

Die von uns durchgeführten experimentellen Interaktions-situationen weisen einen unterschiedlichen Restriktionsgrad für das mütterliche Verhalten auf. Die oben genannten Ergebnisse beziehen sich auf die wenig restringierten Interaktionsbedingungen. Für die beiden Experimente, bei denen die Mütter und Söhne in ihrem Verhalten stark restringiert sind, konnten wir unsere Erwartungen nicht bestätigen. Die Ergebnisse, die unter den sehr eingeschränkten Verhaltens-situationen gewonnen wurden, haben keine Unterschiede zwischen strengen und unterstützenden Müttern aufdecken können. D. h., wenn Mütter gezwungen werden, bei relativ abstrakten Experimenten durch Druck eines Knopfes zu belohnen oder zu bestrafen, können die anhand der perzipierten Befräftigungswerte definierten Mütter aufgrund dieses Verhaltens nicht als strenge oder unterstützende Mütter identifiziert werden.

Die auftretende Varianz des Verhaltens zwischen den Müttern - für uns bislang nicht erklärbar - muß andere Ursachen als ihr Befräftigungsverhalten in der Interaktion mit dem Sohn haben, was auch der Vergleich zwischen Tracking- und Längenschätzungsaufgabe einerseits und den übrigen Experimenten andererseits zeigte.

4. Diskussion

4.1 Erörterung der vorliegenden Befunde

In der vorliegenden Arbeit wurde das zweidimensionale Konzept der elterlichen Befräftigung vorg^estellt, wobei bestimmte, aus diesem theoretischen Modell abgeleitete Hypothesen überprüft wurden.

Wie wir bei der oben angeführten Fragestellung betonten, handelt es sich bei dieser empirischen Untersuchung nur um eine Teilüberprüfung des Modells, die allerdings eine für das Konzept recht bedeutsame Annahme betrifft, nämlich daß wir es bei den Begriffen "elterliche Strenge" und "elterliche Unterstützung" mit Verhaltensbegriffen zu tun haben und nicht mit "Attitüden" (verbalen Meinungsäußerungen), die lediglich die elterliche Einstellung zur Erziehung beinhalten. An der bislang vorgelegten Operationalisierung der beiden elterlichen Befräftigungsweisen mit Hilfe von Fragebogen-Skalen konnte dieses Problem nicht eindeutig gelöst werden.

Unsere Ergebnisse zeigen, daß Strenge und Unterstützung mit dem negativen bzw. positiven Befräftigungsverhalten, das in der Interaktion mit dem Kind erfaßt wurde, zusammenhängen. Es ließen sich jedoch nicht alle von uns aufgestellten empirischen Erwartungen bestätigen, und wir erhielten folgenden unerwarteten Befund, daß bezüglich des positiven Befräftigungsverhaltens die bei den Müttern erhobenen Fragebogendaten (zugegebene Skalenwerte) mit ihrem Befräftigungsverhalten im Labor kovariieren, während hinsichtlich des

negativen Bekräftigungsverhaltens die Fragebogendaten der Söhne (perzipierte Skalenwerte) mit dem mütterlichen Laborverhalten zusammenhängen.

Wir vermuten, daß hier verschiedene Effekte zum Tragen kommen: Für den fehlenden Zusammenhang zwischen zugegebener mütterlicher Strenge und ihrem negativen Bekräftigungsverhalten im Labor scheint einerseits ein gewisser "Laboreffekt" vorzuliegen, wie er aus der Literatur ja bekannt ist (vgl. oben S.86), wobei die Mütter versuchen, negative Bekräftigungen zu unterdrücken. Dies wird jedoch nicht immer ganz gelingen, da die Mütter unterschiedlich fähig sind, ihr eigenes Verhalten zu kontrollieren, so daß sich dieser Effekt in unsystematischer Weise auswirkt. Weiterhin kann ein gewisser "response set" der Mütter beim Ausfüllen der Fragebögen eine Rolle spielen, wobei auch hier eher negative Bekräftigungen unterdrückt werden, was den "Laboreffekt" insofern verstärken kann, als beide Effekte in unsystematischer Weise wirken.

Eine Erklärung für den nicht nachweisbaren Zusammenhang zwischen perzipierter mütterlicher Unterstützung und den positiven mütterlichen Bekräftigungen im Labor ist nur sehr schwer zu finden.

Wie wir sahen, steht das positive Bekräftigungsverhalten der Mütter in nachweisbarer Beziehung zur Unterstützung, wie die Mütter sie im Fragebogen zugeben. Man könnte also sagen, daß die Laborsituation es zuläßt, daß sich die Mütter ihrem, die Unterstützung betreffenden "Selbstkonzept" gemäß darstellen können. Diese, dem "Selbstkonzept" entsprechende Darstellung im Labor scheint - aus für uns ungeklärten Gründen - aber wenig damit zu tun zu haben, was die Söhne als mütterliche Unterstützung perzipieren. Diese perzipierte Unterstützung, nicht aber die zugegebene ist es, die nach unseren früheren Befunden die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beeinflußt.

Zur Veranschaulichung unserer Ergebnisse wollen wir die untersuchten Zusammenhänge, für jede Bekräftigungsmodalität

getrennt, in einem hypothetischen Schema darstellen. Dabei berücksichtigen wir auch Befunde aus anderen Untersuchungen, die hier bislang nicht erörtert wurden.

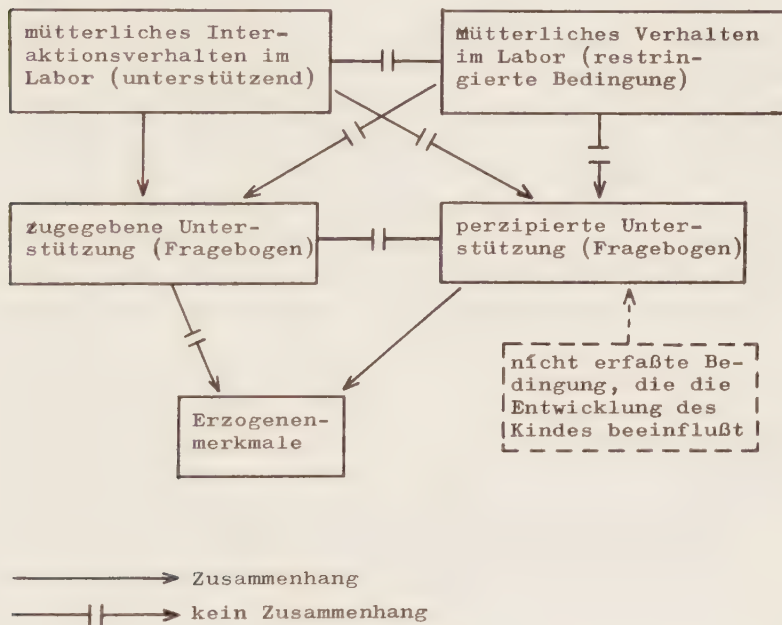


Abb. 20: Hypothetisches Schema für die Darstellung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen des zweidimensionalen Konzepts elterlicher Bekräftigung (Unterstützung)

Dieses Schema läßt die Formulierung der Schlußfolgerungen zu:

Erzogenenmerkmale hängen von der Wahrnehmung elterlicher Unterstützung ab. Diese Wahrnehmung betrifft nicht die Informationen, die der Psychologe hinsichtlich mütterlicher Unterstützung im Laborexperiment erhält. Die dem Psychologen zugängliche Information sagt nur das Verhalten der Mütter im Fragebogen voraus. Dieses hat keinen Einfluß auf Erziehungsmerkmale.

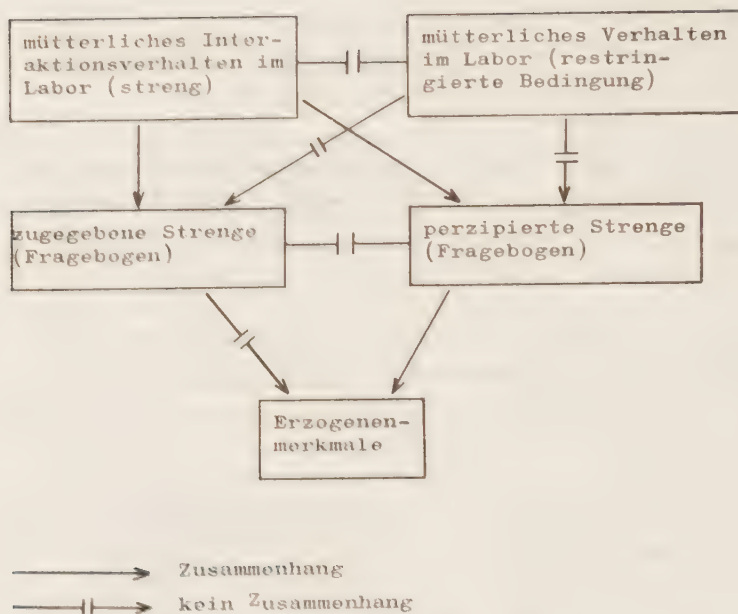


Abb. 21: Hypothetisches Schema für die Darstellung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen des zweidimensionalen Konzepts elterlicher Bekräftigungen (Strengung).

Dieses Schema läßt folgende Schlußfolgerungen zu:
 Erzogenenmerkmale hängen von der Wahrnehmung elterlicher Strengung ab. Diese Wahrnehmung erfolgt auf Grund von Informationen, die denen gleichen, die der Psychologe im Labor von den Müttern erhält. Nur ein Bereich der im Labor erfassbaren Strengung (der negative Affekt) läßt Voraussagen für die zugegebene Strengung zu.

4.2. Weiterführende Überlegungen zum zweidimensionalen Konzept der elterlichen Bekräftigung

Wie einerseits aus der Darstellung des Bekräftigungskonzepts (vgl. oben S. 64) und andererseits aus den beiden Schemata (vgl. S. 181) hervorgeht, liegt die besondere Stärke und der Vorteil des Modells vor allem darin, daß

es anhand der nun als Verhalten nachgewiesenen elterlichen Bekräftigungen, Strenge und Unterstützung, Vorhersagen auf deren Auswirkungen bei dem Kind ermöglicht.

Wir sahen bereits in dem ersten Kapitel, daß bezüglich der Sozialisierungsforschung solche Modelle recht selten sind, was die Einordnung und die Interpretation der jeweiligen Ergebnisse bedeutend erschwert.

Wir wollen hier noch einmal festhalten, daß es sich bei dem zweidimensionalen Konzept der elterlichen Bekräftigung um die Vorhersage von kindlichen Verhaltensweisen anhand der beiden Bekräftigungsdimensionen Strenge und Unterstützung geht, wobei unterstützend erzogene Kinder als gebotsorientiert und streng erzogene als verbotsorientiert bestimmt werden (vgl. K.H. Stapf et al. 1972, S. 35 ff.).

Unter der theoretisch durchaus sinnvollen Annahme der Unabhängigkeit von Strenge und Unterstützung ergibt sich das Problem, daß somit vier mögliche (gleich wahrscheinliche) Gruppen von Kindern zu postulieren sind (s. Abb. 22):

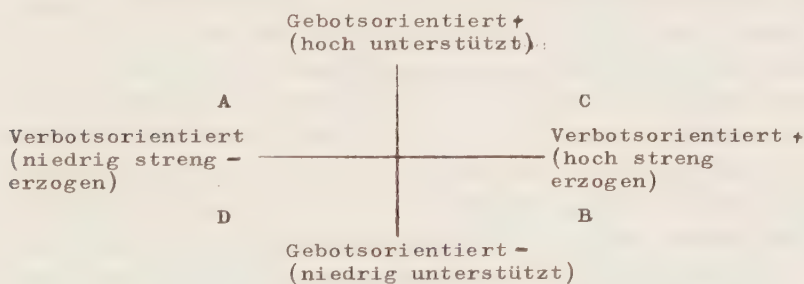


Abb. 22: System der Normenorientierung des Erzeugenen

Kinder mit starker Gebotsorientierung und niedriger Verbotsorientierung (A), Kinder mit starker Verbotsorientierung und niedriger Gebotsorientierung (B), Kinder mit hoher Gebots- und hoher Verbotsorientierung (C) und Kinder mit niedriger Gebots- und Verbotsorientierung (D). Die von dem Modell abgeleiteten kindlichen "Verhaltenssyndrome" (vgl. oben S.67 ; K.H. Stapf et al. 1972, S. 40 ff.)

jedoch beziehen sich nur auf den "Verbotsorientierten" und den "Gebotsorientierten", wobei unserer Meinung nach als gebotsorientiert alle Kinder bestimmt werden können, die in Gruppe A fallen und als verbotsorientiert die Kinder, die in Gruppe B fallen. Über die Gruppen C und D werden zumindest bislang keine eindeutigen Vorhersagen anhand des theoretischen Konzepts gemacht. (Wir erinnern hier an die entsprechende Problematik bei unserer Stichprobenselektion, wo wir für die Mütter ebenfalls gezwungen waren, nur die Gruppen A und B berücksichtigen zu können.).

Das Problem scheint in der Tatsache begründet zu sein, daß die theoretisch sinnvoll zu fordernde Unabhängigkeit von Strenge und Unterstützung, mit Hilfe der Skalen deswegen ermöglicht wird, weil die Versuchspersonen nur jeweils bezüglich einer Dimension das Ausmaß ihres Verhaltens angeben können, nicht aber - wie im konkreten Verhalten - jeweils bei einem Item (einer Verhaltenseinheit) zwischen einer strengen oder einer unterstützenden (eventuell noch neutralen) Verhaltensweise wählen müssen. So scheint uns gezwungenermaßen jede Operationalisierung eines lerntheoretischen Ansatzes bei der konkreten Anwendung nur als bipolare Dimension ausführbar, wobei positive und negative Bekräftigung bezüglich einer Situation als sich gegenseitig ausschließende Alternativen erscheinen. Jedoch ist diese Einschränkung für die Gültigkeit des Modells und seiner Vorhersagen unserer Ansicht nach nicht so schwerwiegend; sie sollte nicht ganz unerwähnt bleiben, da sie für die weitere Anwendung des Modells (wie schon in unserem Fall auf die Selektion der Stichprobe) mögliche Bedeutung haben könnte.

Der in dieser Arbeit recht häufig verwendete Terminus "Interaktion" bringt uns auf ein weiteres Problem, das uns einiger Überlegungen wert sein sollte.

Es ist zwar richtig, daß das mütterliche Bekräftigungsverhalten nur im Rahmen einer sozialen Interaktion mit ihrem Kind evozierbar und somit beobachtbar ist, und daher müssen

wir jeweils Mutter und Sohn in einer Interaktionssituation beobachten, aber dennoch haben wir nicht die Interaktion als solche erfaßt, sondern nur bestimmte, definierte Verhaltensweisen der Mutter. Soziale Interaktion, so definieren Drever und Fröhlich (1970) ist die "Bezeichnung für die wechselseitige Beeinflussung von Individuen und Gruppen hinsichtlich ihrer Einstellungen und Handlungen durch Kommunikation" (S. 242). Der hier vertretene theoretische Ansatz zur Erklärung von kindlichen Verhaltensweisen (genauer: von stabilen, konsistenten und überdauernden Verhaltensweisen also kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen) sieht jedoch die (einseitige) Einwirkung des elterlichen Verhaltens auf das Kind vor; zumindest werden keine Aussagen über eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Eltern und Kind gemacht. So kann hier der Vorwurf von Danzinger (1970) geltend gemacht werden, der schreibt: "If traditionalism has exerted its major effect in Europe, instrumentalism has given a characteristic flavour to much American work in socialization. It is not merely the Watsonian faith in the infinite plasticity of the child that is evident here but also the belief that the way to mould the child is to apply specific external treatments to it either in the form of infant care practices or in the form of a schedule of "rewards" for desirable behaviour. This socialization paradigm treats the child as a passive manipulandum whose function it is to respond, while the function of stimulation is reserved for the adult" (S. 32), und er fährt fort (S. 33): "It is necessary to supplement the simplistic search for "cause" and "effect" by an analysis of parent-child interaction in terms of the processes that presumably mediate this interaction. Parents and children form a system with inputs in the form of external contingencies and outputs in the form of more or less stable psychological effects." (Vgl. auch unsere Ausführungen hierzu S.21 ff.).

Eine vielleicht mögliche Erweiterung des hier diskutierten Modells der elterlichen Bekräftigung stellt ein lernpsychologischer Ansatz dar, der als zentrales Konzept zur

Erklärung von kindlichem Verhalten (und nicht nur kindlichem sondern auch Verhalten von Erwachsenen) die "Bekräftigungsgeschichte" (social reinforcement history) (Bijou 1970) annimmt. Baron (1966, S. 527-528) beschreibt die grundlegende Annahme dieses Ansatzes wie folgt: "Lest the basic proposition at issue - the notion that an individual's past history of social reinforcement influence his present receptivity to social reinforcement..."

Interessant für unser Konzept ist hierbei, daß die Operationalisierungen der Bekräftigungsgeschichte einer Person, eines Kindes, zum Teil sehr ähnlich unserer Operationalisierungen von Strenge und Unterstützung sind, d.h. auch für die Erfassung der Bekräftigungsgeschichte wurden Fragebogen konstruiert, die die negativen und positiven elterlichen Bekräftigungen messen sollen. Wichtig sind jedoch nicht die Bekräftigungen als solche, sondern die aufgrund der vergangenen elterlichen Bekräftigungen "erlernten Erwartungen", die eine Person in einer aktuellen Situation bezüglich des Bekräftigungsverhaltens eines Partners aufstellt. "It may then be assumed that an individual's past history of social reinforcement defines for him a baseline against which the adequacy or appropriateness of present social reinforcer inputs is judged. For the moment it will be further assumed that the level at which a person's social reinforcement thermostat is set will be isomorphic with the objective features of his past history of social reward. For example, it might be assumed that for an individual whose past frequency of social reward for achievement-oriented behavior was at a rate of approximately 66 %, a region of reward ranging between 60 % and 70 % defines what an appropriate rate of social reward will be. The width of this range is assumed to vary with a number of factors, such as the variability which characterizes the individual's past history of social reward." (Baron a.a.O., S. 528).

Somit erwirbt ein Mensch einen individuellen Bekräftigungsstandard (social reinforcement standard (SRS)), der als

interne Norm oder Bezugssystem jegliche künftige Interaktion mit einem ihn bekräftigenden Partner (reinforcing agent) beeinflusst.

Da eine große Abweichung bezüglich des internalisierten "social reinforcement standard" (SRS) - einerlei in welcher Richtung die Abweichung verläuft - als unangenehm erlebt wird, ist das Individuum bestrebt, Abweichungen der aktuellen Bekräftigungen von seiner Norm möglichst klein zu halten, d.h. daß beispielsweise Versuchspersonen sich in einer Leistungssituation so verhalten (sich mehr oder weniger anstrengen), daß sie die Art und Intensität der Bekräftigung erhalten, die ihren Erwartungen entspricht. Das hieße auf unser theoretisches Konzept der elterlichen Bekräftigung angewendet, daß ein Kind, das streng erzogen wurde (häufig negative Bekräftigungen erfahren hat) sich in einer Interaktionssituation so verhalten wird (wenig leistet, unmotiviert, frech und aufsässig ist), daß es wiederum negative Bekräftigungen erfährt. Somit hätten wir einen Ansatz, der eine wechselseitige Beeinflussung von Erzogenem und Erziehungsagenten annimmt, die ja von vielen Forschern als überaus wichtige Bedingung angesehen wird (vgl. Bell 1970, Moss 1970).

Baron erhielt u.a. in einer Untersuchung zur Auswirkung der "social reinforcement history" folgende Ergebnisse: "Disparities which produce negative affect (i.e. rates of social reinforcement which are either substantially above or below the SRS) are assumed to result in the individual's varying his self-presentation in such a way as to induce the reinforcing agent to reward him at a rate which he construes as appropriate, that is, a rate which either matches or moderately exceeds his SRS." (a.a.O., S. 537).

Diese Ergebnisse legen u.a. nahe, bei der Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen sowohl eine detaillierte Analyse des mütterlichen Verhaltens wie des kindlichen Interaktionsverhaltens durchzuführen, wobei die jeweilige Sequenz unserer Ansicht nach ebenfalls sehr wichtig ist.

Bedeutsam scheint uns vor allem, daß ein beispielsweise unterstützend erzogenes Kind nicht nur gelernt hat, positive Bekräftigungen zu erhalten (was ja auch unser Modell annimmt), sondern daß es sich dementsprechend verhält und seine Partner dazu bringt, sich seinen Bekräftigungserwartungen entsprechend zu verhalten.

Vielleicht kann die Überprüfung dieser Annahmen zeigen, warum beispielsweise eine Mutter sich gegenüber verschiedenen Kindern der Familie unterschiedlich verhält. Auch in der Interaktion mit Fremden und mit den Peers müßte sich ein streng erzogenes Kind anders verhalten als ein unterstützend erzogenes, was anhand von Interaktionsanalysen feststellbar sein müßte, die komplizierte Erhebung von kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen kann somit zunächst unterbleiben.

Vielleicht läßt sich ein von uns in einer früheren Arbeit gefundenes Ergebnis, daß unterstützend erzogene Kinder bei ihren Peers beliebter sind, schon durch die Annahme einer wechselseitigen Beeinflussung von Subjekt und "reinforcing agent" (hier Peers) im obigen Sinne erklären.

Auch wäre es möglich, daß wir bei Beachtung der wechselseitigen Beeinflussung von Mutter und Sohn etwas mehr über die Wirkweise der Bekräftigungsmodalität "Unterstützung" erfahren, die - wie wir sahen - zwar einen Einfluß auf die kindliche Persönlichkeit ausübt, aber keinen direkten Zusammenhang zwischen der mütterlichen im Labor gezeigten Unterstützung und der von den Jungen perzipierten mütterlichen Unterstützung erkennen läßt.

In dem folgenden Schema wollen wir die möglichen wechselseitigen Beziehungen zwischen Kind und Eltern darstellen, wobei als weitere Bedingungen für das kindliche Verhalten zusätzliche Umwelteinflüsse und genetische Variablen angenommen werden.

Für uns bedeutsam sind in diesem Schema vor allem die wechselseitigen Beeinflussungen von Eltern und Kind. Doch auch die gegenseitige Beeinflussung der Eltern untereinander ist unserer Meinung nach eine für den Erziehungsprozeß

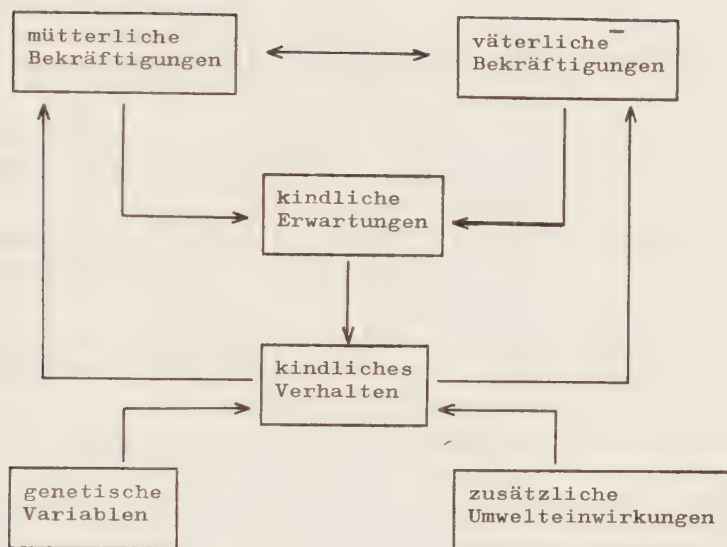


Abb. 23: Hypothetisches Schema zur Darstellung der Bedingungen kindlichen Verhaltens

wichtige Größe, die bislang zu wenig Beachtung gefunden hat. Es wäre wünschenswert, in zukünftigen Forschungsvorhaben durch die detaillierte Erfassung dieser komplizierten innerfamiliären Interaktionsvorgänge genaueren Einblick in den Prozeß zu erlangen, der als "Sozialisierung" in aller Munde ist, über den man aber eigentlich noch viel zu wenig weiß.

5. Literatur

- Ahrens, H.J.: Einige Möglichkeiten der Anwendung multi-variater Methoden zur Untersuchung von Erziehungsstilen.
In: Herrmann, Th. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen, Hogrefe, 1966, 32-44.
- Ainsworth, M.: Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship.
Child Developm., 1969, 40, 969-1025.
- Allport, G.W.: Personality: a psychological interpretation.
New York: Holt, 1937.
- Andry, R.G.: Delinquency and parental pathology.
London: Methuen, 1960.
- Antonovsky, H. F.: A contribution to research in the area of the mother-child relationship.
Child Developm., 1959, 30, 37-51.
- Aronfreed, J.: Conduct and conscience. The socialization of internalized control over behavior.
New York: Academic Press, 1968.
- Atkinson, R. & N.M. Robinson: Paired-associate learning by schizophrenic and normal subjects under conditions of personal and impersonal reward and punishment.
J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, 321 - 326.
- Ausubel, D.: Theories and problems of child development.
New York: Grune and Stratton, 1958
- Baldwin, A.L.: Theories of child development.
New York: Wiley, 1967.
- Baldwin, A.L.: A cognitive theory of socialization.
in: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research.
Chicago: Rand McNally, 1969, 325-345.
- Baldwin, A.L., Kalhorn, J. & F. Breese: Patterns of parent behavior.
Psychol. Monogr., 1945, 58, No. 3 (Whole No. 268).

- Baldwin, A.L., Kalhorn, J. & F.H. Breese: The appraisal of parent behavior.
Psychol. Monogr., 1949, 63, (4, Whole No. 299).
- Bales, R.F.: Interaction process analysis.
Cambridge/Mass.: Addison-Wesley, 1950.
- Bandura, A.: Social learning through imitation.
In: Nebraska Symposium on motivation.
Lincoln, 1962, 211-269.
- Bandura, A.: Punishment revisited.
J. consult. Psychol., 1962, 26, 298-301
- Bandura, A. & R.H. Walters: Adolescent aggression.
New York: Ronald Press, 1959.
- Bandura, A. & R.H. Walters: Social learning and personality development.
New York: Holt, Rinehard and Winston, 1963.
- Barker, R.G. & H.F. Wright: Midwest and its children.
Evanston, Ill.: Raw, Peterson, 1955.
- Baron, R. M.: Social reinforcement effects as a function of social reinforcement history.
Psychol. Rev., 1966, 73, 527-539
- Baron, R. M.; Robinson, E.L. & S. Lawrence: The effectiveness of social reinforcement as a function of changes in rate of reinforcement.
J. exp. soc. Psychol., 1968, 4, 123-142.
- Baumrind, D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior.
Genet. Psychol. Monogr., 1967, 75, 43-88.
- Baumrind, D.: Naturalistic observation in the study of parent-child interaction.
Paper presented at seventh-sixth A.P.A. convention, San Francisco, September 1968.
- Baumrind, D. & A.E. Black: Socialization practices associated with dimensions of competence in preeschool boys and girls.
Child Developm., 1967, 38, 291-327.

- Becker, W.C.: Consequences of different kinds of parental discipline.
In: Hoffman , M.L. und L. W. Hoffman : Child Development Research.
New York: Russel Sage Foundation, 1964,
169-208.
- Becker, W.C. & R.S. Krug: A circumplex model for social behavior in children.
Child Developm., 1964, 35, 371-396.
- Becker, W.S. & R.S. Krug: The parent attitude research instrument: A research review.
Child Developm., 1965, 36, 329-365.
- Bell, R.Q.: Retrospective attitude studies of parent-child relations.
- Bell, R.Q.: Structuring parent-child interaction situations for direct observations.
Child Developm., 1964, 35, 1009-1020.
- Bell, R.Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization.
Psychol. Rev., 1968, 75, 81-95.
- Bell, R.Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization.
In: Danzinger, K. (Ed.): Readings in child socialization.
Oxford: Pergamon Press, 1970, 309-332.
- Benedict, R.: Patterns of culture.
Boston: Houghton Mifflin Co., 1934.
- Bevan, W.: Reward vs. punishment: comment on a confusion.
J. gen. Psychol., 1957, 56, 46-50.
- Bijou, S.W.: Reinforcement history and socialization.
In: R.A. Hoppe, G.A. Milton & E.C. Simmel (Eds.): Early experiences and the process of socialization.
New York: Academic Press, 1970.
- Bijou, S. & D. M. Baer: Child Development.
New York: Appleton-Century-Crofts, 1961.
- Bing, E.: Effect of child rearing practices on development of differential cognitive abilities.
Child Developm., 1963, 34, 631-648.

- Bishop, B. M.: Mother-child interaction and the social behavior of children.
Psychol. Monogr., 1954, 65, No. 328.
- Block, J.: Personality characteristics associated with father's attitudes toward child-rearing.
Child Developm., 1955, 26, 41-48.
- Blöschl, L.: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment.
Weinheim/Basel: Beltz, 1969,
- Borgatta, E.F.: A systematic study of interaction process scores, peer and self-assessments, personality and other variables.
Genet. Psychol. Monogr., 1962, 65, 219-291.
- Brim, O.G.: Education for child rearing.
New York: Russel Sage Foundation, 1959.
- Brody, G. F.: Relationship between maternal attitudes and behavior.
J. person. soc. Psychol., 1965, 2, 317-323.
- Brody, G.F.: Maternal child-rearing attitudes and child behaviors.
Developmental Psychol., 1969, 1, 66.
- Bronfenbrenner, U.: Toward a theoretical model for the analysis of parent-child relationships in a social context.
In: Glidewell, J.C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior. Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas, 1961, 90-109.
- Bronfenbrenner, U.: Developmental theory in transition.
In: Stevenson, H.W. (Ed.): Child Psychology. Univ. of Chicago Press: Chicago, Ill., 1963, 517-542.
- Bronson, W.C., E.S. Katten & N. Livson: Patterns of authority and affection in two generations.
J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 58, 143-152.
- Campbell, B.A. & R.M. Church: Punishment and aversive behavior.
New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

- Campbell, D.T.: The mutual methodological relevance of anthropology and psychology.
In: F.L.K. Hsu (Ed.): Psychological anthropology.
Homewood, Ill.: Dorsey, 1961, 333-352.
- Campbell, D.T.: Social attitudes and other acquired behavioral dispositions.
In: Koch, S. (Ed.): Psychology: A study of a science.
New York: Mc Graw-Hill, 1969, Vol. 6, 94-172.
- Carmichael, L. (Ed.): Manual of child psychology.
New York: J. Wiley and Sons, 1946.
- Champney, H.: The measurement of parent behavior.
Child Developm., 1941, 12, 131-166.
- Christensen, H.T. (Ed.): Handbook of marriage and the family.
Chicago: Rand McNally and Comp., 1967².
- Clausen, J.A. (Ed.): Socialization and society.
Boston: Little, Brown and Co., 1968.
- Cooley, W.W. & P.R. Lohnes: Multivariate data analysis.
New York: J. Wiley and Sons, Inc., 1971.
- Cranach, M. v. & H.-G. Frenz: Systematische Beobachtung.
In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7.
Göttingen: Hogrefe, 1969, 269-331.
- Crandall, V.J. & A. Preston: Patterns and levels of maternal behavior.
Child Developm., 1955, 26, 267-277.
- Cronbach, L.J.: Essentials of psychological testing.
New York/London: Harper and Row, 1964.
- Dager, E.Z.: Socialization and personality development in the child.
In: Christensen, H.T. (Ed.): Handbook of marriage and the family.
Chicago: Rand McNally, 1967², 740-781.
- Danzinger, K. (Ed.): Readings in child socialization.
Oxford: Pergamon Press, 1970.
- Danzinger, K.: Socialization.
Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1971.
- Devor, G.: Children as agents in socializing parents.
Child Developm., 1970, 19, 208-212.

- Dewey, J.: Human nature and conduct.
New York: Holt, 1922.
- Dollard, J. & N.E. Miller: Personality and psychotherapy.
New York: McGraw-Hill, 1950.
- Douglas, J.W.B., Lawson, A. & J.E. Cooper: Family interaction and the activities of young children.
J. Child Psychology and Psychiatry, 1968, 9, 157-171.
- Drechsler, R.J. & M.I. Shapiro: A procedure for direct observation of family interaction in a child guidance clinic.
Psychiatry, 1961, 24, 163-170.
- Drever, J. & W. D. Fröhlich: Wörterbuch zur Psychologie.
München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1970³.
- Dunnette, M.D.: Personnel selection and placement.
Belmont, Calif.: Wadsworth, 1966.
- Ehrhardt, K.J., Frey, H.-P., Langenheder, W., Schlottmann, U. & H.-J. Seel: Interdisziplinäre Analyse von Sozialisationsprozessen (Intas): Versuch der Integration einiger relevanter Theorieansätze.
Sonderforschungsbereich 22: Sozialisations- und Kommunikationsforschung,
Forschungsbericht 19, Arbeitsbericht 3 des Teilprospektes A., Nürnberg, 1972.
- Eron, L.D., Banta, Th.J., Walder, L.O. & J.H. Laulicht: Comparison of data obtained from mothers and fathers on childrearing practices and their relation to child aggression.
Child Developm., 1961, 32, 457-572.
- Estes, W.K.: An experimental study of punishment.
Psychol. Monogr., 1944, 57, (3) (Whole No. 263).
- Farber, B.: Marital integration as a factor in parent-child relations.
In: Danzinger, K. (Ed.): Readings in child socialization, Oxford: Pergamon Press, 1970.

- Feigl, H.: The "mental" and the "physical".
In: Maxwell, G. (Ed.): Minnesota Studies
in the Philosophy of Science, Vol. II.
Minneapolis, 1958, 370-497.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung.
Weinheim: Beltz, 1969.
- Fischer, G.H. & P. Allerup: Rechentechnische Fragen zu
Raschs eindimensionalem Modell.
In: Fischer, G.H. (Hg.): Psychologische
Testtheorie.
Bern/Stuttgart: Huber, 1968, 269-280.
- Fischer, G.H. & H. Scheiblechner: Two simple methods
for asymptotically unbiased estimation
in Rasch's measurement model with two
categories of answers.
Research Bulletin Nr. 1/70, Psychologisches
Institut d. Univ. Wien, Vienna (Austria),
1970 a.
- Fischer, G.H. & H. Scheiblechner: Algorithmen und Programme
für das probabilistische Testmodell von
Rasch.
Psychol. Beitr., 1970b, XII, 23-51.
- Fitz-Simons, M. J.: Some parent-child relationships as
shown in clinical case studies,
Contributions to Education, No. 643,
Teachers College, Columbia University, 1935.
- Flavell, J. H.: The developmental psychology of Jean Piaget.
New York: van Nostrand Reinhold Comp.,
1970².
- Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten.
Köln/Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 1965.
- Frenkel-Brunswik, E.: Psychoanalysis and the unity of
science.
Proc. Amer. Acad. Arts and Sciences, 1954,
80, 271-350.
- Freud, S.: Gesammelte Werke.
Frankfurt: S. Fischer, 1952.
- Gellert, E.: Systematic observation: a method in child
study.
Harv. educ. Rev., 1955, 25, 179-195.

- Gewirtz, J. L.: Mechanisms of social learning; Some roles of stimulation and behavior in early human development.
In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research.
Chicago: Rand McNally, 1969, 57-212.
- Gildea, M.C.-LL, Glidewell, J.C. & M.B. Kantor: Maternal attitudes and general adjustment in school children.
In: Glidewell, J.C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior.
Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas, 1961, 42 - 89.
- Glidewell, J.C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior.
Springfield, Ill.: Ch. C. Thomas, 1961.
- Glueck, S. & E. Glueck: Unraveling juvenile delinquency.
Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1950.
- Goldin, P.C.: A review of children's reports of parent behaviors.
Psychol. Bull., 1969, 71, 222 - 236.
- Gordon, J.E.: The validity of Shoben's parent attitude survey.
J. clin. Psychol., 1957, 13, 154-156.
- Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research.
Chicago: Rand-McNally, 1969.
- Gough, H. G.: Theory and measurement of socialization.
J. consult. Psychol., 1960, 24, 23 - 30.
- Green, B. F.: Attitude measurement.
In: Lindzey, G. (Ed.): Handbook of social psychology, Vol. 1, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
- Guilford, J.P.: Persönlichkeit.
Weinheim: Beltz, 1964.
- Guttman, L.: A new approach to factor analysis: The radex.
In: Lazarsfeld, P.F. (Ed.): Mathematical thinking in the social sciences.
Glencoe, Ill.: Free Press, 1954.

- Hatfield, J.S., Ferguson, R. & R. Alpert: Mother-child interaction and the socialization process. Child Developm., 1967, 38, 365-414.
- Heckhausen, H. & A. Oswald: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und des gliedmaßengeschädigten Kindes. Arch. ges. Psychol., 1969, 121, 1 - 30.
- Heilbrun, A.B. & H.K. Orr: Maternal child-rearing control history and subsequent cognitive and personality functioning of the offspring. Psychol. Reports, 1965, 17, 259 - 272.
- Herrmann, Th.(Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966.
- Herrmann, Th.: Learning by parental reinforcement: another model. Marburg: Bericht aus dem Institut für Psychologie, Nr. 23, 1969 a.
- Herrmann, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1969 b.
- Herrmann, Th.: Einige Überlegungen zum Attitüden-Begriff. In: Zimmermann, K.W. (Hrsg.): Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderschulpädagog. Festschrift für H. v. Bracken. Bonn: Dürr, 1969 c, 105 - 112.
- Herrmann, Th., Schwitajewski, E. & H. J. Ahrens: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Arch. ges. Psychol., 1968, 120, 74 - 105.
- Herrmann, Th., & A. Stapf: Erziehungsstil und Reaktions-einstellung. Marburg: Bericht aus dem Institut für Psychologie, Nr. 19, 1968.
- Herrmann, Th., & A. Stapf: Elterliche Erziehungsstile: Strenge und Unterstützung. Unveröff. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Marburg, 1971.

- Herrmann, Th., Stapf, A. & H.W. Krohne: Die Marburger
Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils.
Diagnostica, 1971, 17, 118 - 131.
- Herrmann, Th., Stapf, A., Deutsch, W. & F. Schaefer:
Elterliche Erziehungsstile: Strenge und
Unterstützung. Validierung der Erziehungsstil-Skalen anhand der Beobachtung von
Mutter-Kind-Interaktionen.
Unveröff. Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft, Marburg, 1972.
- Herrmann, Th. und K.H. Stapf: Über theoretische Konstruktionen in der Psychologie.
Psychol. Beitr., 1971, 13, 336 - 354.
- Hess, R. D. & V.C. Shipman: Cognitive elements in maternal behavior.
In: Hill, J.R. (Ed.): Minnesota Symposia on child psychology, Vol. I.
Minneapolis: Minnesota University Press, 1967.
- Heyns, R.W. & S.F. Zander: Observation of group behavior.
In: Festinger, L. & D. Katz (Eds.): Research methods in the behavioral sciences.
New York: Dryden, 1953, 381 - 417.
- Hilgard, E.R.: Theories of learning.
New York: Appleton-Century-Crofts, 1956².
- Hilton, I.: Differences in the behavior of mothers toward their first- and later born children.
J. Person. Soc. Psychol., 1967, 7, 282-290.
- Hoffman, M. L.: An interview method for obtaining descriptions of parent-child interaction.
Merrill-Palmer Quart., 1957, 4, 76 - 83.
- Hoffman, M. L. & L. W. Hoffman (Eds.): Child development research.
New York: Russell Sage Foundation, 1964.
- Hoppe, R.A., Milton, G.A. & E.C. Simmel (Eds.): Early experiences and the process of socialization.
New York: Academic Press, 1970.

- Hunt, R.G. & G. Winokur: Some generalities concerning parental attitudes with special references to changing them.
In: Glidewell, J. C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior,
Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1961, 174 - 181.
- Janke, W.: Klassifikation.
In: R. HeiB (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Göttingen: Hogrefe, 1964, 901 - 929.
- Jenness, A.: Personality dynamics.
Ann. Rev. Psychol., 1962, 13, 479 - 514.
- Johnson, H. M.: Strukturell-funktionale Theorie der Familiensysteme.
In: König, R. (Hrsg.): Soziologie der Familie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 14.
Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, 32-48.
- Jungebloed, F.: Zum Vergleich linearer und nicht-linearer Diskriminanzanalysen.
Diagnostica, 1973, 19, 31 - 35.
- Kagan, J. & H.A. Moss: Birth to maturity.
New York: Wiley and Sons Inc., 1962.
- Kemmler, L. & H. Heckhausen: Mütteransichten über Erziehungsfragen.
Psychol. Rundschau, 1959, 10, 82 - 93.
- Kessen, W. (Ed.): The child.
New York: Wiley and Sons, 1965.
- Kiesler, Ch. A., Collins, B.E. & N. Miller:
Attitude change. A critical analysis of theoretical approaches.
New York: J. Wiley and Sons, 1969.
- Kogan, K. & H. C. Wimberger: An approach to defining mother-child interaction styles.
Perceptual and Motor Skills, 1966, 23, 1171 - 1177.
- Kohlberg, L.: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization.
In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socializa-

tion theory and research.

Chicago: Rand McNally, 1969, 347 - 480.

Kohn, M.L. & E. E. Carroll: Social class and the allocation of parental responsibilities.

Sociometry, 1960, 23, 372 - 392.

Kornadt, H.-J. & M. Wirsing: Erziehungsmethoden und früh-kindliches Verhalten.

Psychol. Beitr., 1960, 5, 383 - 392.

Krasner, L. & L.P. Ullmann (Eds.): Research in behavior modification.

New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1965.

La Piere, R. T.: Attitudes vs. actions.

Soc. Forces, 1934, 13, 230 - 237.

Lasko, J.K.: Parent behavior toward first and second children.

Genet. Psychol. Monogr., 1954, 49, 97-137.

Lennard, H.L., Beaulieu, M.R. & N.G. Embrey:

Interaction in families with a schizophrenic child.

In: Danzinger, K. (Ed.): Readings in child socialization. Oxford: Pergamon Press, 1970, 101-125.

Leton, D. A.: A study of the validity of parent attitude measurement.

Child Developm., 1958, 29, 515 - 520.

LeVine, R.A.: Culture, personality and socialization: An evolutionary view.

In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research.

Chicago: Rand McNally, 1969, 503 - 541.

Lewis, M. & S. Goldberg: Perceptual-cognitive development in infancy: a generalized expectancy model as a function of the mother-infant interaction.

Merrill-Palmer Quarterly, 1969, 15, 81-100.

Loevinger, J.: Patterns of parenthood as theories of learning.

J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 59, 148-150.

- Loevinger, J. & B. Sweet: Construction of a test of mothers' attitudes.
In: Glidewell, J.C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior.
Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1961, 110 - 122.
- Lorr, M. & R. L. Jenkins: Three factors in parent behavior.
J. consult. Psychol., 1953, 17, 306-308.
- Lytton, H.: Observational studies of parent-child interaction: a methodological review.
Child Developm., 1971, 42, 651-684.
- Malinowski, B.: Sex and repression in savage society.
New York: Humanities Press, 1927.
- Manwell, E.M. & I.G. Mengert: A study of the development of two- and three-year-old children with respect to play activities.
Univ. Iowa Stud. Child Welf., 9, 1943.
- McCord, W., McCord, J. & I.K. Zola: Origins of crime.
New York: Columbia Univ. Press, 1959.
- McGuire, W.J.: The nature of attitudes and attitude change.
In: Lindzey, G. & E. Aronson (Eds.): The handbook of social psychology, Vol. III.
Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969², 136-314.
- Mead, M.: The primitive child.
In: Murchison, C. (Ed.): A handbook of child psychology.
Worcester, Mass.: Clark University Press, 1931.
- Medinnus, G.R. & R.C. Johnson: Child and adolescent psychology, Behavior and development.
New York: J. Wiley and Sons, Inc., 1969.
- Medley, D.M. & H.E. Mitzel: Application of analysis of variance to the estimation of the reliability of observations of teacher's classroom behavior.
J.exp. Educ., 1958, 27, 181 - 210.

- Medley, D.M. & H.E. Mitzel: Measuring classroom behavior by systematic observation.
In: Gage, N.L. (Ed.): Handbook of research on teaching.
Chicago: Rand McNally, 1963, 247-328.
- Meehl, P. E.: On the circularity of the law of effect.
Psychol. Bull., 1950, 47, 52 - 75.
- Merrill, A.: Measurement of mother-child interaction.
J. abnorm. soc. Psychol., 1946, 41, 37-49.
- Miller, D.R. & G.E. Swanson: The changing american parent.
New York: Holt, 1958.
- Milton, G.A.: A factor analytic study of child-rearing behaviors.
Child Developm., 1958, 29, 381-392.
- Moore, H. & G. Kleining: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland.
Köln. Z. Soziol. Sozialpsychol., 1960, 12, 86 - 119.
- Moss, H.A.: Methodological issues in studying mother-infant interactions.
American J. Orthopsychiatry, 1965, 35, 482 - 486.
- Moss, H.A.: Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction.
In: Danzinger, K. (Ed.): Readings in Child socialization.
Oxford: Pergamon Press, 1970, 285-307.
- Moustakas, C.E., Sigel, J.E. & A.D. Schalock:
An objective method for the measurement and analysis of child-adult interaction.
Child Developm., 1956, 27, 109-134.
- Mowrer, O.H.: Learning theory and personality dynamics.
New York: Ronald Press, 1950.
- Mowrer, O.H.: Learning theory and behavior.
New York: Wiley and Sons, Inc., 1960.
- Murchison, C. (Ed.): Handbook of child psychology.
Worcester, Mass.: Clark University Press, 1931.

- Naumann, H.R.: Ein Computerprogramm zur quadratischen Diskriminanzanalyse.
Strahlenzentrum der Universität Gießen,
1971.
- Neidhardt, F.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation.
In: König, R. (Hrsg.): Soziologie der Familie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 14.
Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970,
144 - 168.
- Nowlis, V.: The search for significant concepts in a study of parent-child relationships.
Amer. J. Orthopsychiat., 1952, 22, 286-299.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie.
Donauwörth: Ludwig Auer, 1969.
- Olson, W.C.: The measurement of nervous habits in normal children.
Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1929.
- Orlansky, H.: Infant care and personality.
Psychol. Bull., 1949, 46, 1 - 48.
- Osofsky, J.D.: Children's influences upon parental behavior: An attempt to define the relationship with the use of laboratory tasks.
Genet. Psychol. Monogr., 1971, 83, 147-169.
- Parsons, T. & R.F. Bales (Eds.): Family socialization and interaction process.
Glencoe, Ill.: Free Press, 1955.
- Parsons, T.: The social system.
New York, The Free Press, 1965².
- Patterson, G.R., Littmann, R. & C. Hinsey: Parents as reinforcers.
J. of Personality, 1964, 32, 182-199.
- Patterson, G.R. & J.B. Reid: Reciprocity and coercion: two facets of social systems.
Unpublished manuscript. Oregon Research Institute, University of Oregon, 1969.

- Peak, H.: Problems of objective observation.
In: Festinger, L. & D. Katz (Eds.):
Research methods in the behavioral sciences.
New York: Holt, Rinehart and Winston, 1953,
243 - 299.
- Pfeil, E.: Die Großstadtfamilie.
In: König, R. (Hrsg.): Soziologie der Familie.
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-
psychologie, Sonderheft 14.
Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, 411-432.
- Piaget, J.: La naissance de l'intelligence chez l'enfant.
Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
- Proshansky, H. & B. Seidenberg: Basic studies in social
psychology.
New York: Holt, Rinehard and Winston, 1965.
- Rapaport, D.: The structure of psychoanalytic theory.
In: Koch, S. (Ed.): Psychology: A Study of
a science, Vol. 3. New York: McGraw Hill, 1959,
55 - 183.
- Rasch, G.: Probabilistic models for some intelligence
and attainment tests.
Kopenhagen: Nielsen und Lydicke, 1960.
- Rasch, G.: An individual-centered approach to item-
analysis with two categories of answers.
Proceedings of the NUFFIC, International
Sommer Session in Science at "Het Oude Hof",
The Hague, 1966.
- Robbins, L.C.: The accuracy of parental recall of aspects
of child development and of child rearing
practices.
J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 66, 261-270.
- Roé, A.: Early determinants of vocational choice.
J. couns. Psychol., 1957, 4, 212-217.
- Roe, A. & M. Siegelman: A parent-child relations questionnaire.
Child Developm., 1963, 34, 355-369.
- Roff, M.: A factorial study of the Fels Parent Behavior
Scales.
Child Developm., 1949, 20, 29-45.

- Rosen, B.C. & R.D'Andrade: The psychological origins of achievement motivation.
Sociometry, 1959, 22, 185-218.
- Rosenthal, R. & R.L. Rosnow: Artifact in behavioral research.
New York: Academic Press, 1969.
- Rothbart, M. & E. Maccoby: Parents' differential reactions to sons and daughters.
J. person. soc. Psychol., 1966, 4, 237-243.
- Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden.
Berlin: Springer, 1972³.
- Santostefano, S.: Miniature situations and methodological problems in parent-child interaction research.
Merrill-Palmer Quarterly, 1968, 14, 285-312.
- Sapir, E.: Personality. Encycl. Social Sciences. Vol. 11.
New York: Macmillan Co., 1934, 85-87.
- Schachter, S.: The psychology of affiliation.
Stanford/Calif.: Univ. Press, 1959.
- Schaefer, E.S.: A circumplex model for maternal behavior.
J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 59, 226-235.
- Schaefer, E.S.: Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior.
In: Glidewell, J.C. (Ed.): Parental attitudes and child behavior.
Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1961, 124 - 146.
- Schaefer, E.S.: Children's reports of parental behavior; an inventory.
Child Developm., 1965a, 36, 413-424.
- Schaefer, E.S.: A configurational analysis of children's reports of parent behavior.
J. cons. Psychol., 1965b, 29, 552-557.
- Schaefer, E.S. & N. Bayley: Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence.
J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 61, 1 - 6.
- Schaefer, E.S. & N. Bayley: Maternal behavior, child behavior and their intercorrelations from infancy through adolescence.
Monographs of the Society for Research in Child Development, 1963, 28, (3) (Whole No. 87).

- Schaefer, E.S. & R. Q. Bell: Patterns of attitudes toward child rearing and the family.
J. abnorm. soc. Psychol., 1957, 54, 391-395.
- Schaefer, E.S. & R.Q. Bell: Development of a parental attitude instrument.
Child Developm., 1958, 29, 339-361.
- Schaefer, E.S. & R.Q. Bell & N. Bayley: Development of a maternal behavior research instrument.
J. genet. Psychol., 1959, 95, 83 - 104.
- Schulman, R.E.; Shoemaker, D.J. & J. Moells: Laboratory measurement of parental behavior.
J. consult. Psychol., 1962, 26, 109-114.
- Scott, P., R.V. Burton & M.R. Yarrow: Social reinforcement under natural conditions.
Child Developm., 1967, 38, 53-63.
- Sears, R.R.: Comparison of interviews with questionnaires for measuring mother's attitudes toward sex and aggression.
J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 37 - 44.
- Sears, R.R., E. E. Maccoby & H. Levin: Patterns of child rearing.
Evanston, Ill.: Row, Peterson and Co., 1957.
- Sears, R.R., L. Rau & R. Alpert: Identification and child rearing.
Stanford, Cal.: Stanford Univ. Press, 1965.
- Sears, R.R., J.W. Whiting, V. Nowlis & P.S. Sears:
Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children.
Genet. Psychol. Monogr. 1953, 47, 135-236.
- Secord, P.F. & C.W. Backman: Social psychology,
New York: McGraw-Hill, 1964.
- Seiler, Th. B.: Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens.
Stuttgart: Klett, 1968.
- Seitz, W., E.G. Wehner & M. Henke: Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen 7 - 8-jähriger Jungen.
Ztschr. f. Entw.ps. und päd. Psychol., 1970,

- Sewell, W.H., Mussen, P.H. & C.W. Harris: Relationship among child training practices.
Amer. social. Rev., 1955, 20, 137 - 148.
- Siegel, S.: Nonparametric statistics for the behavioral sciences.
New York: McGraw-Hill, 1956.
- Siegelman, M.: Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior.
Child Developm., 1965, 36, 136-174.
- Silverman, J.: Psychological deficit reduction in schizophrenia through response-contingent noxious reinforcement.
Psychol. Rep., 1963, 13, 187 - 210.
- Simmel, G.: The problem of sociology. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1895, 6, 412 - 423.
- Sixtl, F.: Meßmethoden der Psychologie.
Weinheim: Beltz, 1967.
- Skinner, B.F.: Science and human behavior.
New York: Macmillan, 1953.
- Smith, H.T.: A comparison of interview and observation measures of mother behavior.
J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 57, 278-282.
- Spinetta, J.J. & D. Rigler: The child abusing parent: A psychological review.
Psych. Bull., 1972, 77, 296 - 304.
- Staats, A.W. & C.K. Staats: Complex human behavior.
New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Stapf, K.H.: Kritische Untersuchung zu einer "Kompen-sationstheorie" elterlicher Bekräftigungsweisen. In: Irle, M. (Hrsg.): Ber. 26. Kongr. Dt.Ges.Psychol.
Göttingen: Hogrefe, 1969, 302 - 310.
- Stapf, K.H.: Praktische Erfahrungen mit dem Meßmodell von Rasch bei der Konstruktion von erzie-hungsspezifischen Einstellungsskalen.
Psychol. Beitr., 1970a, 12, 105 - 114.

- Stapf, K.H.: Anwendung des logistischen Meßmodells von Rasch bei der Konstruktion von Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung.
Marburg: Bericht aus dem Institut für Psychologie, Nr. 26, 1970 b.
- Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, A. & K.H. Stäcker: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett, 1972.
- Stendenbach, F. J.: Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1963.
- Stene, J.: Einführung in Raschs Theorie der psychologischen Messung.
In: Fischer, G.H. (Hrsg.): Psychologische Testtheorie.
Bern/Stuttgart: Huber, 1968, 229-268.
- Stogdill, R.M.: The measurement of attitudes toward parental control and the social adjustment of children. J. app. Psychol., 1936, 20, 359 - 367.
- Strodtbeck, F.L.: Husband-wife interaction over revealed differences.
Amer. sociol. Rev., 1951, 16, 468 - 473.
- Symonds, P.M.: The psychology of parent-child relationships. New York: Appleton-Century-Crofts, 1939.
- Tack, W.H.: Mathematische Modelle in der Sozialpsychologie. In: Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7: Theorien und Methoden,
Göttingen: Hogrefe, 1969, 232 - 265.
- Tausch, R. & A. M. Tausch: Erziehungspsychologie.
Göttingen: Hogrefe, 1963.
- Thorndike, E.L.: Psychologie der Erziehung.
Jena: G. Fischer, 1922.
- Tiedemann, D.: Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.
Neu hrsg. v. Ufer., Altenburg, 1897.
- Tolman, E.C.: Purposive behavior in animals and men. New York: Century, 1932.

- Toman, W.: Familienkonstellationen.
München: C.H. Beck, 1965.
- Walters, R.H. & M. Brown: Studies of reinforcement of aggression: III. Transfer of responses to an interpersonal situation.
Child-Developm., 1963, 34, 563 - 572.
- Walters, R.H. & R.D. Parke: Social motivation, dependency, and susceptibility of social influence.
In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in experimental Psychology. New York: Academic Press, 1964, 231 - 276.
- Walters, R.H. & R.D. Parke: The influence of punishment and related disciplinary techniques on the social behavior of children: Theory and empirical findings.
In: Maher, B.A. (Ed.): Progress in experimental personality research, Vol. 4, New York: Academic Press, 1967, 179 - 228.
- Waters, E. & V. J. Crandall: Social class and observed maternal behavior from 1940 to 1960.
Child Developm., 1964, 35, 1021 - 1032.
- Weber, E.: Grundriß der biologischen Statistik.
Jena; G. Fischer, 1957³.
- Weick, K.E.: Systematic observational method.
In: Lindzey, G. & E. Aronson (Eds.): The handbook of social psychology, Vol. II. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Comp., 1968², 357 - 451.
- Welch, B.L.: Note on discriminant functions.
Biometrika, 1939, 31, 218 - 220.
- Whiting, J.W.M.: Becoming a kwoma: Teaching and learning in a new Guinea tribe.
New Haven, Conn.: Yale Univers. Press, 1941.
- Whiting, J.W.M. & J.R. Child: Child training and personality.
New Haven, Conn.: Yale Univers. Press, 1953.
- Winch, R.F.: Theoretische Ansätze in der Untersuchung der Familie.
In: König, R. (Hrsg.): Soziologie der Familie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 14, Opladen: West-deutscher Verlag, 1970, 20 - 31.

- Wright, H.F.: Observational child study.
In: P.H. Mussen (Ed.): Handbook of research methods in child development.
New York: Wiley, 1960, 71 - 139.
- Wright, H.F.: Recording and analyzing child behavior.
New York: Harper and Row, 1967.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen: Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation.
Stuttgart: Enke, 1963.
- Yarrow, M.R.: Problems of methods in parent-child research.
Child Developm., 1963, 34, 215 - 226.
- Yarrow, M.R., Campbell, J.D. & R.V. Burton: Child rearing: an inquiry into research and methods.
San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- Yarrow, M.R., Campbell, J.D. & R.V. Burton: Reliability of maternal retrospection: A preliminary report.
In: Danzinger, K. (Ed.): Readings in child sozialization.
Oxford: Pergamon Press, 1970.
- Yarrow, M.R. & Waxler, C.Z. & Ph. M. Scott.
Child effects on adult behavior.
Developmental Psychology, 1971, 5, 300-311.
- Zigler, E.: Metatheoretical issues in developmental psychology.
In: Marx, M. (Ed.): Theories in contemporary psychology.
New York: Macmillan, 1963, 341 - 369.
- Zigler, E. & I.L. Child: Socialization.
In: Lindzey, G. & E. Aronson (Eds.): The handbook of social psychology, Vol. III.
London: Addison-Wesley Publishing Comp., 1968², 450 - 589.
- Zigler, E. & S. Harter: Socialization of the mentally retarded.
In: Goslin, D.A. & D.C. Glass (Eds.): Handbook of socialization theory and research.
New York: Rand McNally, 1969.

- Zuckerman, M.: Reversed scales to control acquiescence response set in the parental attitude research instrument.
Child Developm., 1959, 30, 523 - 532.
- Zuckerman, M., Ribback, B.B., Monashkin, I. & J.A. Norton :
Normative data and factor analysis on the parental attitude research instrument.
J. consult. Psychol., 1958, 22, 165-171.
- Zunich, M.: A study of relationships between child rearing attitudes and maternal behavior.
J. exp. Educ., 1961, 30, 231 - 241.
- Zunich, M.: Relationship between maternal behavior and attitudes toward children.
J. genet. Psychol., 1962, 100, 155-165.

6. Anhang

6.1 Anhang 1: Instruktion und Endform der Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung bei Müttern und Vätern (perzipierte Bekräftigung)

Auf den folgenden Seiten findet Ihr einige Sätze. Diese Sätze beschreiben, wie Eure Eltern zu Euch sein können. Ihr sollt uns nun sagen, wie diese Sätze auf Eure Eltern zutreffen.

Um Euch diese Aufgabe zu erleichtern, haben wir uns zu jedem Satz schon einige Antworten überlegt. Um die Antwort, die am besten zutrifft, sollt Ihr einen Kreis machen. Ich zeige Euch an einem Beispiel, wie es gemacht wird.

Beispiel:

Meine Eltern gehen sonntags mit mir spazieren.

sehr selten selten manchmal oft sehr oft

Wenn Ihr dazu noch Fragen habt, dann meldet Euch bitte.

Beantwortet nun alle Fragen der Reihe nach und laßt keinen Satz aus. Macht nach jedem Satz einen Kreis um die Antwort, die am besten zutrifft.

Zuerst kommen Sätze, die Eure Mutter betreffen, dann kommen Sätze, die Euren Vater betreffen.

Wenn Ihr keine Fragen mehr habt, dann blättert bitte um und fangt an.

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deine Mutter

1. Meine Mutter sieht ein, daß ich recht habe und gibt nach.

sehr oft oft manchmal selten sehr selten

2. Wenn ich etwas erzähle, hört meine Mutter aufmerksam und gespannt zu.

fast nie selten manchmal oft fast immer

3. Sie tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen ist.

fast nie selten manchmal oft fast immer

4. Wenn ich mit einem Freund Streit habe, sagt sie mir,
wie ich mich verhalten soll.
fast nie selten manchmal oft fast immer
5. Sie bringt mir Dinge bei, die ich können möchte.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
6. Meine Mutter spricht mit mir über meine Freunde und sagt
mir, wen sie nett findet.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
7. Wenn ich etwas getan habe, was sie falsch findet, darf
ich sagen, warum ich es getan habe.
fast immer oft manchmal selten fast nie
8. Sie lobt mich, wenn ich mich wie ein Erwachsener benehme.
fast nie selten manchmal oft fast immer
9. Wenn ich etwas ausgefressen habe und mich dafür entschul-
dige, verzeiht sie mir schnell.
fast immer oft manchmal selten fast nie
10. Meine Mutter nimmt mich mit zu Gelegenheiten, zu denen
andere Kinder nicht mitdürfen.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
11. Meine Mutter antwortet mir geduldig, wenn ich ihr viele
Fragen stelle.
fast immer oft manchmal selten fast nie
12. Sie ermuntert mich, was ich noch nicht kann, selbst aus-
zuprobieren.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß sie sich
mit mir freut.
fast immer oft manchmal selten sehr selten
14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich
meine Mutter.
fast immer oft manchmal selten fast nie
15. Sie lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
1. Wenn ich nicht sofort tue, was meine Mutter sagt, wird
sie böse.
fast nie selten manchmal oft fast immer.
2. Wenn ich etwas ausgefressen habe, schickt sie mich ins
Bett.
fast immer oft manchmal selten fast nie

3. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meiner Mutter ein Donnerwetter.
fast nie selten manchmal oft fast immer
4. Wenn ich ungezogen bin, bestraft sie mich mit Hausarrest.
fast nie selten manchmal oft fast immer
5. Zur Strafe verbietet sie mir, mit meinen Freunden zu spielen.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
6. Wenn ich etwas ausgefressen habe, sagt sie, ich sei ein böser Junge und sollte mich schämen.
fast nie selten manchmal oft fast immer
7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt sie mir auf den Mund.
fast immer oft manchmal selten fast nie
8. Sie zwingt mich, etwas zu erzählen, was ich lieber für mich behalten würde.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
9. Wenn ich etwas tue, was ihr nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht.
fast immer oft manchmal selten fast nie
10. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist meine Mutter böse.
fast nie selten manchmal oft fast immer
11. Zur Strafe gibt sie mir Schläge.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
12. Meine Mutter hat schlechte Laune, wenn sie meinetwegen zu Hause bleiben muß.
sehr oft oft manchmal selten fast nie
13. Wenn Besuch kommt, schickt mich meine Mutter aus dem Zimmer.
fast immer oft manchmal selten fast nie
14. Sie ohrfeigt mich.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
15. Sie sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deinen Vater

1. Wenn ich eine gute Klassenarbeit geschrieben habe,
bekomme ich von meinem Vater eine Belohnung.
fast nie selten manchmal oft fast immer
2. Er tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen
ist.
fast immer oft manchmal selten fast nie
3. Wenn ich etwas gemalt oder gebastelt habe, kommt mein
Vater und sieht es sich an.
fast nie selten manchmal oft fast immer
4. Mein Vater spricht mit mir über meine Freunde und sagt
mir, wen er nett findet.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
5. Wenn ich etwas getan habe, was er falsch findet, darf ich
sagen, warum ich es getan habe.
fast immer oft manchmal selten fast nie
6. Ich habe das Gefühl, daß ich mit ihm über alles sprechen
kann, auch wenn ich etwas ausgefressen habe.
fast immer oft manchmal selten fast nie
7. Wenn ich etwas erzähle, hört mein Vater aufmerksam und
gespannt zu.
fast nie selten manchmal oft fast immer
8. Er ermuntert mich, das, was ich noch nicht kann, selbst
auszuprobieren.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
9. Wenn er mich bestraft, merke ich, daß er es nicht gern
tut.
fast nie selten manchmal oft fast immer
10. Manchmal beobachte oder höre ich Dinge, die ich nicht
verstehe; aber mein Vater erklärt sie mir dann.
fast immer oft manchmal selten sehr selten
11. Mein Vater sieht ein, daß ich recht habe, und gibt nach.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
12. Wenn mein Vater sich über mich freut, ist er sehr liebe-
voll und zärtlich.
fast nie selten manchmal oft fast immer
13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß er sich mit
mir freut.
fast nie selten manchmal oft fast immer

14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich mein Vater.
fast immer oft manchmal selten fast nie
15. Er lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
1. Wenn ich ungezogen bin, bestraft er mich mit Hausarrest.
fast nie selten manchmal oft fast immer
2. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meinem Vater ein Donnerwetter.
fast nie selten manchmal oft fast immer
3. Er sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
4. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist mein Vater böse.
fast nie selten manchmal oft fast immer
5. Wenn ich meinem Vater widerspreche, wird er ärgerlich.
fast immer oft manchmal selten fast nie
6. Mein Vater schimpft mit mir.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt er mir auf den Mund.
fast nie selten manchmal oft fast immer
8. Mein Vater schimpft mit mir, wenn ich meine Sachen unordentlich hinterlasse.
fast nie selten manchmal oft fast immer
9. Wenn ich etwas schmutzig oder unordentlich gemacht habe, ruft mein Vater mich herbei und schimpft mit mir.
fast immer oft manchmal selten fast nie
10. Wenn ich etwas tue, was ihm nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht.
fast immer oft manchmal selten fast nie
11. Zur Strafe gibt er mir Schläge.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
12. Wenn ich eine andere Meinung habe als mein Vater, sagt er, ich sei dumm und verstehe das noch nicht.
fast nie selten manchmal oft fast immer

13. Er ohrfeigt mich.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
14. Wenn ich nicht sofort tue, was er sagt, wird er böse.
fast nie selten manchmal oft fast immer
15. Mein Vater gibt mir Schläge mit dem Stock.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten

6.2 Anhang 2: Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung bei Müttern (zugegebene Bekräftigung)

1. Ich sehe ein, daß mein Junge recht hat, und gebe nach.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
2. Wenn er etwas erzählt, höre ich aufmerksam und gespannt zu.
fast nie selten manchmal oft fast immer
3. Ich tröste ihn und helfe ihm, wenn etwas schiefgegangen ist.
fast nie selten manchmal oft fast immer
4. Wenn er mit einem Freund Streit hat, sage ich ihm, wie er sich verhalten soll.
fast nie selten manchmal oft fast immer
5. Ich bringe ihm Dinge bei, die er können möchte.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
6. Ich spreche mit ihm über seine Freunde und sage ihm, wen ich nett finde.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
7. Wenn mein Junge etwas getan hat, was ich falsch finde, darf er mir sagen, warum er es getan hat.
fast immer oft manchmal selten fast nie
8. Ich lobe ihn, wenn er sich wie ein Erwachsener benimmt.
fast nie selten manchmal oft fast immer
9. Wenn er etwas ausgefressen hat und sich dafür entschuldigt, verzeihe ich ihm schnell.
fast immer oft manchmal selten fast nie
10. Ich nehme ihn mit zu Gelegenheiten, zu denen andere Kinder nicht mitdürfen.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft

11. Ich antworte ihm geduldig, wenn er mir viele Fragen stellt.
fast immer oft manchmal selten fast nie
12. Ich ermuntere ihn, das, was er noch nicht kann, selbst aus-
zuprobieren.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
13. Wenn mein Junge sich über etwas freut, merkt er, daß ich
mich mit ihm freue.
fast immer oft manchmal selten fast nie
14. Wenn er eine Aufgabe gut erledigt hat, belohne ich ihn.
fast immer oft manchmal selten fast nie
15. Ich lobe ihn, auch wenn andere Leute dabei sind.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
-
1. Wenn er nicht sofort tut was ich sage, werde ich böse.
fast nie selten manchmal oft fast immer
2. Wenn er etwas ausgefressen hat, schicke ich ihn ins Bett.
fast immer oft manchmal selten fast nie
3. Wenn er zu spät nach Hause kommt, gibt es ein Donnerwetter.
fast nie selten manchmal oft fast immer
4. Wenn er ungezogen ist, bestrafe ich ihn mit Hausarrest.
fast nie selten manchmal oft fast immer
5. Zur Strafe verbiete ich ihm, mit seinen Freunden zu spie-
len.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
6. Wenn er etwas ausgefressen hat, sage ich ihm, er sei ein
böser Junge und solle sich schämen.
fast nie selten manchmal oft fast immer
7. Wenn er etwas Vorlautes sagt, schlage ich ihm auf den
Mund.
fast immer oft manchmal selten fast nie
8. Ich zwinge ihn, etwas zu erzählen, was er lieber für sich
behalten würde.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten
9. Wenn er etwas tut, was mir nicht gefällt, weiß er genau
was ihm blüht.
fast immer oft manchmal selten fast nie

10. Wenn er schmutzig vom Spielen heimkommt, bin ich böse.
fast nie selten manchmal selten fast nie
11. Zur Strafe gebe ich ihm Schläge
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
12. Ich habe schlechte Laune, wenn ich seinetwegen zu Hause
bleiben muß.
sehr oft oft manchmal selten fast nie
13. Wenn Besuch kommt, schicke ich ihn aus dem Zimmer.
fast immer oft manchmal selten fast nie
14. Ich ohrfeige ihn.
sehr selten selten manchmal oft sehr oft
15. Ich sage ihm, er bekommt Schläge, wenn er sich nicht bessert.
sehr oft oft manchmal selten sehr selten

6.3 Anhang 3: Beispiele mütterlicher Verhaltensweisen
für die einzelnen Kategorien des Beobachtungssystems

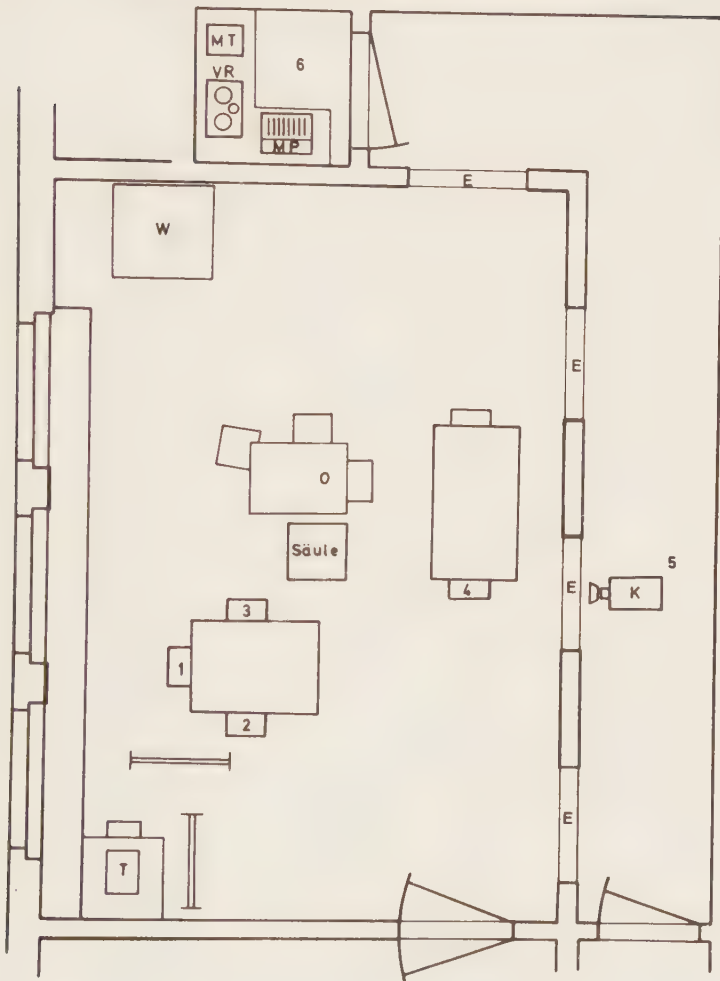
- A+: Lächeln
- B+: Gut; prima; das hast du fein gemacht; Klasse; Mhm.
- C+: Das fällt dir bestimmt noch ein; es hat ja schon
zweimal geklappt; das ist nicht so schwer; das wirst
du schon schaffen; schade.
- A-: Gesicht verziehen; ablehnende Geste der Enttäuschung
und des Ärgers; Grimassieren.
- B-: Schlecht; das klappt aber überhaupt nicht; du hast ja
nichts geschafft; das ist falsch; heftiges Kopfschütteln.
- C-: 'Konzentrier' dich endlich 'mal; mach' doch schneller;
das muß dir doch einfallen; los, los.
- D: Setz dich hin; laß das; hör auf; laß die Finger davon.
- H: Das mußt du so machen; man muß sie parallel schieben;
ein Wort, das mit SA anfängt; du mußt dich beim Werfen
tiefer bücken.
- K: Die haben hier Mikrophone; im Kino spielen sie den
Film nicht mehr; ich muß dann noch zur Bank.
- K?: Findest du das interessant? Hast du verstanden, wie
das geht? Wie lange wird das noch dauern?
- KE: Stöhnen; ach je, bin ich müde; ich fühl' mich gar
nicht gut.

6.4 Anhang 4: Angaben zu der bei der Laboruntersuchung
verwendeten Mütter-Stichprobe ($N_G = 41$)

Alter der Mütter		$\bar{x} = 37,8$
Alter der Väter		$\bar{x} = 40,2$
Alter der Jungen		$\bar{x} = 12,6$
Anzahl der Kinder		$\bar{x} = 3,2$
		Häufigkeit
Konfession	ev.:	33
	kath.:	8
Berufstätigk.d.Mutter	ja:	12
	nein:	29
Schul Ausbildung der Mutter	Volksschule:	25
	Volksschule und Lehre:	6
	Mittlere Reife:	7
	Abitur:	0
	Hochschulstudium:	3
Sozio-ökonomischer Status (SSE-Skala von MOORE und KLEINING 1960)	Oberschicht	0
	Obere Mittelschicht	6
	Mittlere Mittelschicht	5
	Untere Mittelschicht (nicht industriell)	12
	Untere Mittelschicht (industriell)	0
	Obere Unterschicht (nicht industriell)	9
	Obere Unterschicht (industriell)	4
	Untere Unterschicht	5
	Sozial-Verachtete	0

6.5

Anhang 5: Skizze des Versuchsraumes



- 1 Mutter
- 2 Sohn
- 3 V11 bei Instr.
- 4 V11 bei Versuch
- 5 V12
- 6 V13

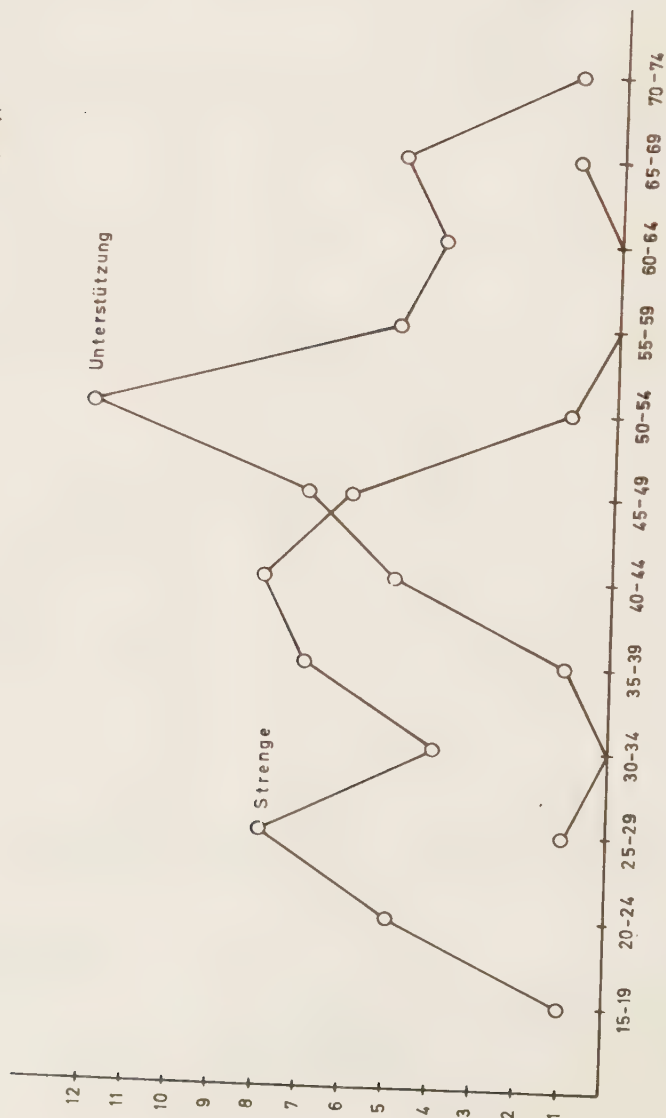
- MT Monitor
- VR Videorecorder
- MP Mischpult
- K Kamera
- E Einwegscheibe
- T Tracking-Apparatur

- W Wurfspiel
- O Oszilloskop

6.6

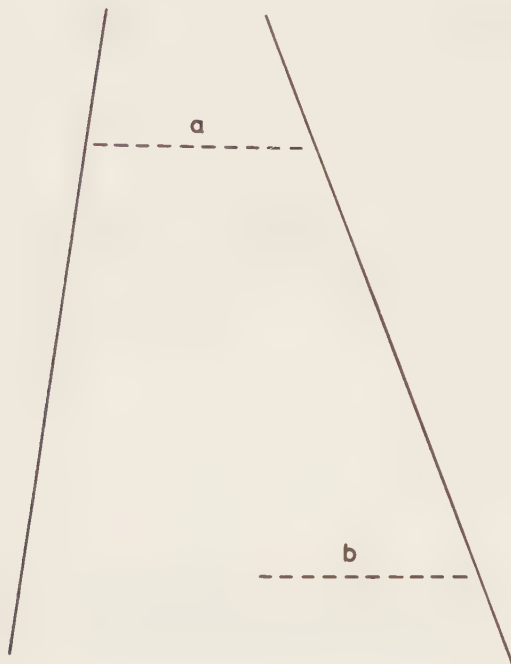
Anhang 6: Rohwerte- Verteilungen für die perzi-
pierte mütterliche Strenge und Unterstützung
bei N = 41 Jungen

SÖHNE
N = 41



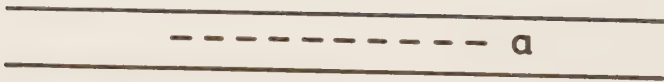
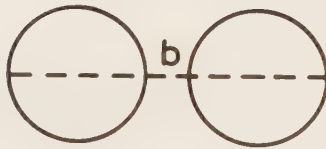
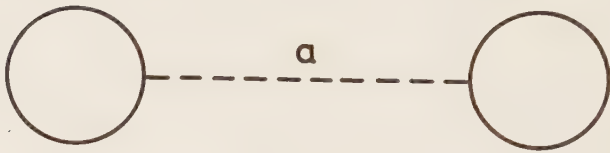
6.7 Anhang 7: Beispiele für die geometrisch-optischen
Täuschungen

Versuchsmaterial der Längenschätzungsaufgabe:

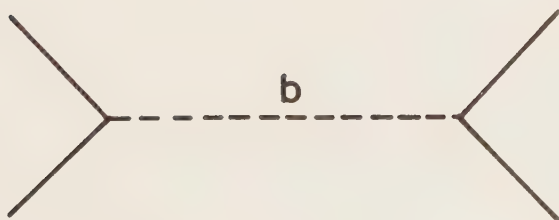
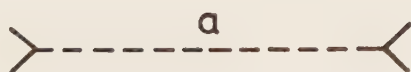
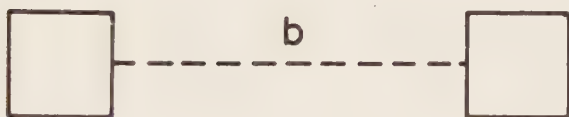


Typ I: Ponzo-Täuschung

Typ II und III: Varianten der Müller-Lyer-Täuschung:



Typ IV und V : Varianten der Müller-Lyer-Täuschung:



Lebenslauf

- 4.3.1944 Geboren als Tochter des Technikers
Günter Benke (gefallen am 19.8.1944)
und seiner Ehefrau Eva, geb. Zimmermann
in Brannenburg/Inn.
- 1950 - 1953 Besuch der 5.Grundschule in Berlin-
Reinickendorf.
- 1953 - 1954 Besuch der Volksschule in Mainz.
- 1954 - 1963 Besuch der Frauenlob-Schule in Mainz
(Neusprachliches Gymnasium).
- 5.3.1963 Reifeprüfung an der Frauenlob-Schule.
- SS 1963 - SS 1964 Studium an der Johannes Gutenberg-
Universität in Mainz (Psychologie).
- WS 1964/65-WS 1967/68 Studium an der Technischen Hochschule
Carolo-Wilhelmina in Braunschweig
(Psychologie).
- 4.5.1966 Heirat mit Herrn Kurt-Hermann Stapf.
- 25.5.1966 Diplom-Vorprüfung für Psychologen in
Braunschweig.
- 18.3.1968 Diplom-Hauptprüfung für Psychologen an
der Technischen Hochschule Carolo-
Wilhelmina in Braunschweig.
- WS 1968/69 - SS 1969 Studium an der Philipps-Universität
in Marburg.
- seit 1.5.1968 Wissenschaftliche Mitarbeiterin von
Prof. Dr. Th. Herrmann am Institut für
Psychologie der Universität Marburg in
von der Deutschen Forschungsgemein-
schaft geförderten Forschungsprojekten.

